

Facultad de Psicología
Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación
Sección de Psicología del Desarrollo y de la Educación

Programa de Doctorado:
Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación

TESIS DOCTORAL

El feedback formativo y sus efectos en el proceso de construcción del Trabajo Final de Grado

Presentada por:
Núria Juan Calvet

Dirigida por:
Dra. María José Rochera Villach
Dra. Ana Remesal Ortiz

Barcelona, 2022



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Doctorado
Interuniversitario de
Psicología de la
Educación



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Facultad de Psicología
Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación
Sección de Psicología del Desarrollo y de la Educación

Programa de Doctorado:
Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación

Tesis doctoral

El feedback formativo y sus efectos en el proceso de construcción del Trabajo Final de Grado

Presentada por:
Núria Juan Calvet

Dirigida por:
Dra. María José Rochera Villach
Dra. Ana Remesal Ortiz

Barcelona, 2022

*Al arte de aprender y enseñar que reside
en el interior de cada persona.*

Agradecimientos

A lxs estudiantes y docentxs que se ofrecieron a participar en esta investigación, por permitirme entrar en sus procesos privados de construcción del TFG y compartir tan generosamente conmigo sus vivencias. A lxs que por respetar su anonimato no puedo citar con nombre y apellidos, pero que sin ellxs esta tesis no hubiera sido posible.

A mis directoras de tesis. A la Dra. María José Rochera Villach por su ingenio científico, su intuición innata, su rigurosidad y su pasión por la construcción de conocimiento. A la Dra. Ana Remesal Ortíz por su capacidad de pensar “out of the box” en clave científica, su rigurosidad y su capacidad de usar el humor en los momentos oportunos. A las dos, por su acompañamiento respetuoso, por sus ánimos y por entender lo que comporta compaginar una tesis con un trabajo a tiempo completo.

A lxs profesorxs del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE), por acompañarme a construir la base teórica necesaria para iniciar el proceso de investigación, por compartir su sabiduría y pasión por sus respectivas áreas de estudio, y por su continua labor científica en aras de mejorar la educación. En especial, al Dr. César Coll, a la Dra. Teresa Mauri, a la Dra. Anna Engel, a la Dra. Rosa Colomina, al Dr. Javier Onrubia, a la Dra. Montserrat Castelló, a la Dra. Sílvia Blanch, al Dr. Ignasi Vila y al Dr. Moisés Esteban.

A la meva família, per ser la llum incandescent de la meva vida. A la meva mare, Joana, per transmetre'm el seu immens amor pel coneixement, per vibrar i entusiasmar-se amb l'aprenentatge, i per impulsar-me a autosuperar-me sempre. Al meu pare, Jordi, per transmetre'm la importància de l'honestedat, el rigor i el compromís amb els projectes, al mateix temps que el respecte cap a un mateix. A la meva germana, Meritxell, per no deixar-me rendir, per compartir amb mi la seva energia, la seva immensa capacitat creativa i ser font d'inspiració. Al meu cunyat, Ilya, per la seva sensibilitat i respecte cap a la vida dels demés, i la seva paciència i detall en totes les coses que fa. Al meu nebot, Max, per omplir-me de felicitat amb la seva presència, per la seva intel·ligència enlluernadora i per les seves immenses ganes d'aprendre. Als meus avis, Josep, Joana, Silvestre i Flora, perquè tot i que ja no estan físicament, el seu amor i fortalesa m'acompanyen allà on vaig. A tots ells i elles, per ser els/les meus/meves mestres de vida i estar sempre al meu costat.

A mis compañeras del grupo de investigación, y ya amigas. A la Dra. Liliana Moreno y a la Dra. Núria de Salvador, por su apoyo, complicidad, cariño y por las horas de camino científico compartido avanzando en nuestras tesis, en la UB, en el Ateneu, en Alemania y en Canarias. A las dos, por ser las precursoras con sus tesis de este apasionante camino de investigación sobre el feedback.

A mis amigxs, y familia de vida. A la Dra. Andrea Miralda, por su inmensa profesionalidad, calidad humana y creatividad, por su ayuda incesante, y por su capacidad de leer más allá de lo aparente y saber ofrecer el mejor de los apoyos para superar las adversidades. A la Dra. Anna Sala, por las horas de reflexión compartidas sobre los procesos de investigación, y por las comidas, cenas y helados terapéuticos. A la Dra. Rocío R. Loera, por sus ánimos y apoyo constantes, por los viajes compartidos con los ordenadores en la maleta para trabajar en nuestras tesis, y por su capacidad de hacer que la distancia se disuelva, consiguiendo que Zacatecas y Barcelona parezcan calles de un mismo barrio. A las tres, por su talento científico. Y también a Ariana, Astrid, Eva, Gabriel, Judith, Manu, Patricia y Xavi, por su cariño, ánimo y apoyo incondicional a lo largo de todo este proceso. A todxs ellxs, por comprender las mil y una veces que no pude quedar por tener que avanzar en la tesis y, aún así, seguir a mi lado.

A mis compañerxs de trabajo. En especial a Victor, Núria, David, Álvaro, Lukas, Cristina, Júlia y Paula, por apoyarme a lo largo de todo este proceso, por regalarme su tiempo para reflexionar sobre los procesos de E-A, por impulsarme a poner en práctica todos los hallazgos de esta investigación dentro del Institute, y por ser cómplices de las ganas y sueños de mejorar la educación.

A la dirección de Johan Cruyff Institute. A Mariël Koerhuis, Victor Jordan y Cristina Palés, por apoyarme en el transcurso de la formación y contribuir en la financiación del proceso de doctorado.

Y finalmente, pero no menos importante, a la tesis, por todo el proceso vivido juntas, por ser catalizadora de tantas emociones y pensamientos que afloraron durante este viaje, y que me brindaron la oportunidad de crecer tanto profesional como personalmente.

Índice

Resumen.....	15
Abstract.....	17
Presentación.....	19
Capítulo I La evaluación formativa y el feedback desde una perspectiva socioconstructivista.....	23
1.1 La evaluación formativa para el aprendizaje.....	25
1.2 El feedback en la evaluación formativa.....	29
1.3 Síntesis del capítulo.....	41
Capítulo II Los efectos del feedback en entornos de enseñanza y aprendizaje.....	45
2.1 Retos y dificultades en el impacto del feedback.....	47
2.2 Hallazgos de los efectos del feedback en la literatura.....	49
2.3 Variables mediadoras en el proceso de feedback.....	62
2.4 Síntesis del capítulo.....	64
Capítulo III El Trabajo Final de Grado: un contexto para estudiar el feedback y sus efectos.....	67
3.1 La asignatura del Trabajo Final de Grado.....	69
3.2 El proceso de tutorización y elaboración del Trabajo Final de Grado.....	71
3.3 Síntesis del capítulo.....	76
Capítulo IV Método.....	79
4.1. Finalidad, objetivos y preguntas de investigación.....	81
4.2 Diseño de la investigación.....	82
4.3 Participantes y contexto de la investigación.....	83
4.4. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos.....	90
4.5 Procedimiento e instrumentos de análisis de los datos.....	94
4.6 La ética de la investigación.....	117
Capítulo V Resultados del objetivo 1: características del feedback.....	119
5.1 Caso A. Resultados del objetivo 1.....	121
5.2 Caso B. Resultados del objetivo 1.....	138
Capítulo VI Resultados del objetivo 2: los efectos observables del feedback....	157
6.1 Categorías predefinidas y emergentes de los efectos del feedback.....	159
6.2 Caso A. Resultados del objetivo 2.....	176
6.3 Caso B. Resultados del objetivo 2.....	199

Capítulo VII	Resultados del objetivo 3: los efectos percibidos del feedback	221
7.1	Caso A. Resultados del objetivo 3	223
7.2	Caso B. Resultados del objetivo 3.....	253
Capítulo VIII	Discusión.....	281
8.1	Las características del feedback ofrecido para la elaboración del TFG.....	283
8.2	Los efectos observables del feedback en la elaboración del TFG.....	294
8.3	Los efectos percibidos del feedback durante la elaboración del TFG.....	305
Capítulo IX	Conclusiones, aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación	319
9.1	Conclusiones generales de la investigación	321
9.2	Aportaciones teóricas y metodológicas.....	327
9.3	Aportaciones educativas.....	329
9.4	Limitaciones de la actual investigación	335
9.5	Futuras líneas de investigación	336
	Referencias bibliográficas.....	339
	Anexos	355

Índice de Figuras

Figura 1.1 Relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.....	27
Figura 1.2 Modelo multidimensional de las prácticas evaluativas	29
Figura 1.3 La evolución del concepto de feedback	32
Figura 1.4 La naturaleza multidimensional del feedback	38
Figura 2.1 El proceso de feedback.....	48
Figura 2.2 Dimensiones a considerar en el estudio de los efectos del feedback (usos del feedback)	49
Figura 4.1 Caso A. Plan docente para elaboración del TFG	88
Figura 4.2 Caso B. Plan docente para elaboración del TFG.....	90
Figura 4.3 Proceso de recogida de datos durante la elaboración del TFG	94
Figura 5.1 Caso A. Foco del feedback (global y longitudinal).....	123
Figura 5.2 Caso A. Feedback con foco en contenido (global)	123
Figura 5.3 Caso A. Subcategorías temáticas de feedback con foco en contenido (global)	124
Figura 5.4 Caso A. Subcategorías temáticas del foco en contenido (longitudinal).....	125
Figura 5.5 Caso A. Subcategorías temáticas del feedback con foco en tarea (global) .	126
Figura 5.6 Caso A. Subcategorías de “Aspectos formales académicos” (global)	127
Figura 5.7 Caso A. Subcategorías “Aspectos formales TFG” (global).....	127
Figura 5.8 Caso A. Subcategorías del foco en tarea (longitudinal).....	129
Figura 5.9 Caso A. Tipo de feedback (global y longitudinal)	130
Figura 5.10 Caso A. Relación entre foco y el tipo de feedback (global).....	131
Figura 5.11 Caso A. Relación entre foco y tipo de feedback (longitudinal)	132
Figura 5.12 Caso A. Modalidad del feedback (global y longitudinal)	133
Figura 5.13 Caso A. Canal del feedback (global y longitudinal)	134
Figura 5.14 Caso B. Foco del feedback (global y longitudinal).....	140
Figura 5.15 Caso B. Subcategorías temáticas del feedback con foco en contenido (global).....	141
Figura 5.16 Caso B. Subcategorías de “Contenido apartados TFG”	141
Figura 5.17 Caso B. Subcategorías temáticas de feedback con foco en contenido (longitudinal)	143
Figura 5.18 Caso B. Aspectos tratados por el feedback con foco en tarea (global)	144
Figura 5.19 Caso B. Subcategorías de la categoría “Aspectos formales académicos”	144
Figura 5.20 Caso B. Subcategorías de la categoría “Aspectos formales TFG”.....	145

Figura 5.21 Caso B. Temáticas abordadas en feedback con foco en tarea (longitudinal)	146
Figura 5.22 Caso B. Temáticas abordadas por feedback con foco en participación (longitudinal)	147
Figura 5.23 Caso B. Tipo de feedback (global y longitudinal)	148
Figura 5.24 Caso B. Relación entre foco y tipo de feedback (global)	148
Figura 5.25 Caso B. Relación entre foco y tipo de feedback (longitudinal)	149
Figura 5.26 Caso B. Modalidad del feedback (global y longitudinal)	150
Figura 5.27 Caso B. Canal del feedback (global y longitudinal)	151
Figura 6.1 Fragmento de la página 3 de la tarea entregada por Cloe al final de la fase 2	161
Figura 6.2 Fragmento de la página 37 de la tarea entregada por Paula al final de la fase 3	162
Figura 6.3 Fragmento de la página 7 de la tarea entregada por Belén al final de la fase 3	163
Figura 6.4 Fragmento de la página 25 de la tarea entregada por Carlota al final de la fase 2	164
Figura 6.5 Página 1 de la versión de Tiago revisada el 15/03 durante la fase 1	165
Figura 6.6 Página 1 de la tarea entregada por Tiago al final de la fase 1	166
Figura 6.7 Ejemplo de una cadena de feedback-efecto de activación aclaración	168
Figura 6.8 Caso A. Efectos observables del feedback (global y longitudinal)	177
Figura 6.9 Caso A. Efectos del feedback con foco en contenido (global y longitudinal)	180
Figura 6.10 Caso A. Efectos del feedback con foco en tarea (global y longitudinal)	181
Figura 6.11 Caso A. Efectos del feedback de tipo verificativo (global y longitudinal)	183
Figura 6.12 Caso A. Efectos del feedback de tipo elaborativo (global y longitudinal)	184
Figura 6.13 Caso A. Efectos observables en las subcategorías de los tipos de feedback (global)	185
Figura 6.14 Caso A. Relación entre foco y tipo de feedback y la presencia o ausencia de elaboración cognitiva en los efectos de incorporación	187
Figura 6.15 Caso A. Relación entre foco y tipo de feedback y los efectos observables (longitudinal)	188
Figura 6.16 Caso A. Olivia -- Docente A. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)	190
Figura 6.17 Caso A. Helena -- Docente A. Percepción sobre el uso del feedback y los efectos observables (longitudinal)	192

Figura 6.18 Caso A. Paula -- Docente A. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)	193
Figura 6.19 Caso A. Cloe -- Docente A. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)	194
Figura 6.20 Caso B. Efectos observables del feedback (global y longitudinal)	200
Figura 6.21 Caso B. Efectos del feedback con foco en contenido (global y longitudinal)	202
Figura 6.22 Caso B. Efectos del feedback con foco en tarea (global y longitudinal) ..	203
Figura 6.23 Caso B. Efectos del feedback de tipo verificativo (global y longitudinal)	205
Figura 6.24 Caso B. Efectos del feedback de tipo elaborativo (global y longitudinal)	206
Figura 6.25 Caso B. Efectos observables en las subcategorías de los tipos de feedback	207
Figura 6.26 Caso B. Relación entre foco del feedback y la presencia o ausencia de efectos de incorporación con o sin elaboración cognitiva (global)	209
Figura 6.27 Caso B. Relación entre foco y tipo de feedback y efectos observables (longitudinal)	210
Figura 6.28 Caso B. Belén -- Docente B. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)	212
Figura 6.29 Caso B. Carlota -- Docente B. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)	213
Figura 6.30 Caso B. Olga -- Docente B. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)	214
Figura 6.31 Caso B. Tiago -- Docente B. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)	215
Figura 7.1 Caso A. Percepciones individuales: grado de utilidad y satisfacción con el feedback (longitudinal).....	224
Figura 7.2 Caso A. Promedio grupal de percepciones estudiantiles: grado de utilidad y satisfacción con el feedback (longitudinal)	226
Figura 7.3 Caso A. Promedio grupal de las percepciones estudiantiles: guía y expectativas de ayuda del próximo feedback (longitudinal)	233
Figura 7.4 Caso A. Promedio grupal de las percepciones estudiantiles: vivencia del TFG e influencia del feedback en ella y en su estado emocional (longitudinal)	243
Figura 7.5 Caso A. Percepciones individuales: efecto del feedback en su comprensión de la tarea, interés y sentimiento de competencia (longitudinal)	247
Figura 7.6 Caso A. Promedio grupal de percepciones estudiantiles: efecto del feedback en su comprensión de la tarea, interés y sentimiento de competencia (longitudinal) ..	248

Figura 7.7 Caso B. Percepciones individuales: grado de utilidad y satisfacción con el feedback (longitudinal).....	255
Figura 7.8 Caso B. Promedio grupal de percepciones estudiantiles: grado de utilidad y satisfacción con el feedback (longitudinal)	256
Figura 7.9 Caso B. Promedio grupal de percepciones del y de las estudiantes: guía y expectativas de ayuda del próximo feedback (longitudinal)	261
Figura 7.10 Caso B. Promedio grupal de percepciones del y las estudiantes: vivencia del TFG e influencia del feedback en ella y en su estado emocional (longitudinal).....	270
Figura 7.11 Caso B. Percepciones individuales: efecto del feedback en su comprensión de la tarea, interés y sentimiento de competencia (longitudinal)	274
Figura 7.12 Caso B. Promedio grupal de percepciones estudiantiles: efecto del feedback en su comprensión de la tarea, interés y sentimiento de competencia (longitudinal) ..	275

Índice de Tablas

Tabla 2.1 Síntesis de las principales variables mediadoras indicadas en la literatura....	63
Tabla 4.1 Recomendaciones institucionales para elaboración y evaluación del TFG (curso 2015-2016).....	85
Tabla 4.2 Caso A. Estudiantes que participaron en la investigación.....	87
Tabla 4.3 Caso A. Experiencias previas de las estudiantes con el feedback recibido en la universidad en el último año.....	87
Tabla 4.4 Caso B. Estudiantes que participaron en la investigación.....	89
Tabla 4.5 Caso B. Experiencias previas del y las estudiantes con el feedback recibido en la universidad en el último año.....	89
Tabla 4.6 Síntesis de las categorías de caracterización del feedback.....	99
Tabla 4.7 Categorías del foco del feedback adaptadas a la elaboración del TFG.....	100
Tabla 4.8 Categorías subtemáticas del feedback con foco de contenido durante la elaboración del TFG.....	101
Tabla 4.9 Categorías del foco en tarea adaptadas a la elaboración del TFG.....	103
Tabla 4.10 Categorías del foco en participación adaptadas a la elaboración del TFG.	106
Tabla 4.11 Categorías y subcategorías del tipo del feedback.....	107
Tabla 4.12 Categorías predefinidas de los efectos observables del feedback en el producto.....	109
Tabla 4.13 Preguntas para recoger las percepciones de los/las participantes sobre el uso del feedback.....	111
Tabla 4.14 Categorías de la percepción del estudiantado sobre el feedback recibido..	112
Tabla 5.1 Caso A. Calificaciones finales de las estudiantes.....	135
Tabla 5.2 Caso B. Calificaciones finales del y las estudiantes.....	152
Tabla 6.1 Categorías de codificación predefinidas y emergentes de los efectos del feedback en el producto y en el intercambio comunicativo.....	175

Resumen

Esta tesis doctoral profundiza en la comprensión de las características del feedback en un entorno de enseñanza-aprendizaje (E-A) semipresencial, concretamente en la asignatura del Trabajo Final de Grado (TFG), y de los efectos - observables y percibidos – que genera, dentro de una perspectiva socio-constructivista. La literatura sobre el feedback pone en evidencia su naturaleza multidimensional y la existencia de unas características concretas para conseguir que su información sea de calidad y efectiva. Sin embargo, los efectos del feedback no están asegurados ni son automáticos, y se requiere más conocimiento sobre las actuaciones que el estudiantado lleva a cabo a partir del feedback que reciben, así como de los efectos que el feedback produce en algunas áreas personales de los/las propios/as estudiantes.

Con la finalidad de aportar más luz a esta realidad, en la presente investigación se proponen tres objetivos principales: (1) Analizar el feedback ofrecido por profesorado universitario en un entorno semipresencial durante la elaboración del TFG; (2) Analizar los efectos observables del feedback ofrecido durante la elaboración del TFG y la percepción de los/las estudiantes y docente acerca de su uso; y (3) Analizar los efectos percibidos (relatados) del feedback en algunas áreas personales del estudiantado (grado de utilidad y satisfacción, percepción de andamiaje o guía, expectativas de ayuda, vivencia personal, estado emocional y atribución de sentido en la construcción del TFG).

Para abordar estos objetivos se propuso un diseño exploratorio de estudio de casos en el que participaron dos tutores de TFG y ocho estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. El estudio se planteó desde una perspectiva multidimensional y longitudinal, teniendo en cuenta las cuatro fases del TFG, los productos entregados al final de cada fase, y todos los intercambios comunicativos entre docentes y estudiantes en cada una de las fases. Para la recogida de datos se diseñaron cuestionarios de seguimiento para recoger la percepción de los/las participantes al final de cada una de las tres primeras fases del TFG, y una entrevista final para recoger la percepción de la fase 4 y su percepción global del proceso del TFG. Para analizar las características del feedback se adaptó el modelo de análisis del feedback propuesto por Coll y colaboradores (2013), y para analizar los efectos observables y percibidos del feedback se creó un modelo teórico y metodológico de análisis de los efectos del feedback.

Destacaremos las siguientes conclusiones principales: (1) El foco del feedback más frecuente fue el de *tarea*, en aspectos relacionados con la edición formal (normativa APA), seguido de *contenido*, atendiendo aspectos relacionados con el marco teórico. Los resultados coinciden con las dificultades del estudiantado, detectadas en estudios previos, a la hora de afrontar el TFG. (2) El diseño instruccional y evaluativo influyó en la distribución y uso del feedback. (3) La mayor parte de los efectos en el *producto* fueron de incorporación, evidenciando que los/las estudiantes usaron el feedback y actuaron a partir de él para mejorar su TFG. (4) La mayor parte de los efectos en el *intercambio comunicativo* fueron de activación o aclaración, muestra de la implicación y proactividad de los/las estudiantes en el mismo feedback. (5) El análisis de la relación entre la tipología del feedback y los efectos observables permitió identificar algunas tendencias a tener en cuenta en la práctica educativa, entre ellas, que el feedback con foco en *contenido* y tipo *verificativo* parece generar más efectos de activación o aclaración, especialmente en las primeras fases del TFG, que un feedback con foco de *tarea* y tipo *elaborativo*. (6) El estudiantado expresó satisfacción general con el feedback recibido y su utilidad. Sin embargo, en el análisis del foco del feedback, el foco de *contenido* recibió valoraciones más negativas en relación con su utilidad, lo que estar asociados a la falta de especialización del profesorado en las temáticas particulares de los TFG, y/o a las dificultades estudiantiles en los procesos de búsqueda bibliográfica, síntesis de la información y construcción del marco teórico. (7) Los/las estudiantes consideraron que en general el feedback les había influido positivamente en su vivencia y en su estado emocional, aunque la percepción empeoró ante algún feedback recibido, por verlo tardío y/o de reto excesivo. (8) Sólo en uno de los casos se detectó que el feedback contribuyó a la atribución de sentido del TFG, aunque todos los/las estudiantes consideraron poder usar el feedback para afrontar futuras tareas similares. (9) En general, la percepción de los/las estudiantes sobre el uso e incorporación del feedback coincidió con los efectos observables identificados, indicando que tanto estudiantes como docentes fueron conscientes del uso que se realizó de la mayor parte del feedback. Este resultado es alentador para implementar en un futuro un posible sistema de seguimiento de los efectos del feedback por parte de los/las participantes.

Abstract

This doctoral thesis focuses on the understanding of the characteristics of feedback in a blended learning environment, specifically on the Final Degree Project (FDP), and the effects - observable and perceived - that it generates, within a socio-constructivist perspective. The literature on feedback highlights its multidimensional nature and the existence of specific characteristics in order to ensure that the information is of quality and is effective. However, the effects of feedback are neither assured nor automatic, and more knowledge is needed about the actions that students carry out based on the feedback they receive, as well as the effects that the feedback has on some personal areas of the students.

In order to shed more light on this reality, three main objectives are proposed in this research: (1) To analyze the feedback offered by university lecturers in a blended learning environment during the preparation of the FDP; (2) To analyze the observable effects of the feedback offered during the preparation of the FDP and the students' and lecturers' perception of its use; and (3) To analyze the perceived (reported) effects of the feedback on some of the students' personal areas (degree of usefulness and satisfaction, perception of scaffolding or guidance, expectations of help, personal experience, emotional state and attribution of meaning in the construction of the FDP).

To address these objectives, an exploratory case study design was proposed in which two tutors and eight students from the Degree in Primary Education of the Faculty of Education of the University of Barcelona participated in. The study was approached from a multidimensional and longitudinal perspective, taking into account the four phases of the FDP, the products delivered at the end of each phase, and all the communicative exchanges between teachers and students in each of the phases. For data collection, follow-up questionnaires were designed to collect participants' perceptions at the end of each of the first three phases of the FDP, and a final interview to collect the perception of phase 4, and the overall perception of the FDP process. To analyze the characteristics of the feedback, the feedback analysis model proposed by Coll et al. (2013) was adapted. And to analyze the observable and perceived effects of the feedback, a theoretical and methodological model for analyzing the effects of feedback was created.

We have highlighted the following main findings: (1) The most frequent focus of the feedback was on the task, on aspects related to formal editing (APA style), followed by content, addressing aspects related to the theoretical framework. The results coincided with the students' difficulties that were detected in previous studies, when dealing with the FDP. (2) The instructional and evaluative design influenced the distribution and use of feedback. (3) Most of the effects on the product were from incorporation, showing that the students used the feedback and acted on it to improve their FDP. (4) Most of the effects on the communicative exchange were from activation or clarification, showing the involvement and proactivity of the students from the feedback itself. (5) The analysis of the relationship between the type of feedback and the observable effects allowed us to identify some trends that could be considered in the future in educational practice. Among them, that the feedback focused on content and of a verifying type seems to generate more activation or clarification effects, especially in the early stages of the FDP, as opposed to feedback focused on the task and of an elaborative type. (6) The students expressed general satisfaction with the feedback received and its usefulness. However, in the analysis from the focus of the feedback, the focus on content received more negative evaluations in relation to its usefulness, which may be associated with the lack of specialization from the teaching staff in the particular topics of the FDP, and/or student difficulties in the processes of the bibliographic search, synthesis of information and construction of the theoretical framework. (7) The students considered that in general the feedback had positively influenced their experience and their emotional state, although the perception became less positive, or even negative, in the case of some feedback received, as it was considered late and/or excessively challenging. (8) Only in one of the cases was it detected that the feedback contributed to the attribution of meaning to the FDP, although all the students considered that they could use the feedback to face similar tasks in the future. (9) Overall, students' perception of the use and incorporation of feedback coincided with the observable effects identified, indicating that both students and teachers were aware of the use of most of the feedback. This result is encouraging for the possible future implementation of a system for monitoring the effects of feedback by participants.

Presentación

La Educación Superior está experimentando profundos cambios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de la Sociedad de la Información. Uno de los cambios sustanciales se encuentra en la evaluación, que debe cumplir propósitos formativos y no sólo sumativos, centrándose en aportar ayudas al estudiantado durante todo el proceso y no únicamente en los momentos finales (Beaumont, et al., 2011; Delgado, 2005).

La evaluación formativa permite que los/las participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje (E-A), tanto estudiantes como docentes, reciban información continua sobre el estado del aprendizaje y puedan generar cambios en el mismo para optimizarlo. Uno de los activos más importantes con los que cuenta la evaluación formativa para ofrecer esta información es el feedback formativo (Sadler, 1989; Black y William, 1998). En el contexto de la era digital, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) apoyan el ofrecimiento de información continua y están ejerciendo una influencia considerable en las prácticas educativas y evaluativas, optimizando sus procesos y dando paso a la creación de nuevos términos como el de e-evaluación y e-feedback (Gikandi, et al., 2011).

En la última década, debido a la apuesta generalizada por este tipo de evaluación en el marco de la EEES y a la relevancia del feedback formativo, se han realizado multitud de estudios e investigaciones con el objetivo de ampliar el conocimiento acerca de la naturaleza y las características del feedback. Recientemente, el foco de investigación del ámbito se ha ampliado *hacia el impacto o efecto del feedback* en el aprendizaje de los/las estudiantes, a partir de la constatación reiterada en la investigación sobre feedback de que no es suficiente ofrecer feedback de calidad para incidir en los aprendizajes de los/las estudiantes, que dicho efecto no es automático, que se requiere considerar cómo el estudiantado recibe y actúa frente al mismo (Evans, 2013; Hattie y Gan, 2011). Por el momento, existen resultados poco concluyentes acerca de los efectos del feedback y en cómo medirlos, hecho que dificulta la comprensión del tema (Boud y Dawson, 2021; Evans, 2013; Hyland, 2003; Kingston y Nash, 2011; McMillan, et al., 2013). La revisión de la literatura pone de manifiesto la existencia de un cuerpo de conocimiento mucho más amplio acerca de las características que debe poseer un feedback para ser efectivo y de

calidad, en comparación con el que existe sobre los efectos que dicho feedback puede provocar en el proceso de E-A y sobre las actuaciones de los/las estudiantes a partir de recibirlo (Winstone et al., 2017a).

Mi interés explícito por el feedback surgió en la asignatura de *A13. Aprendizaje, evaluación y calidad de la educación* del Máster Interuniversitario en Psicología Educativa (MIPE), en el que nació el proyecto de la presente tesis doctoral a partir del Trabajo Final de Máster (TFM), pero la naturaleza de la evaluación, especialmente de la comunicación entre las personas para construir conocimiento, es un aspecto que siempre me ha fascinado y he considerado esencial en los contextos educativos. A lo largo de mi trayectoria como maestra de educación primaria, psicóloga educativa y, posteriormente, profesora en educación superior, he podido constatar la importancia de la evaluación para promover los procesos de aprendizaje, y como el feedback se convierte en la ayuda por excelencia dentro de la evaluación formativa. Sin embargo, a pesar de las potentes características del feedback, es un tipo de ayuda aún cubierta con un halo de cierto desconocimiento, que los/las docentes acostumbramos a usar de manera intuitiva y a partir de lo aprendido en nuestra propia experiencia, o de la experiencia de compañeros/as de profesión, y que los/las estudiantes, independientemente de su edad, no siempre saben explotar su máxima potencialidad. En este sentido, he experimentado en más de una ocasión la necesidad de saber más sobre el feedback, y sobre los efectos que es capaz de generar, para poder ayudar más y mejor a mis estudiantes, pudiéndolos acompañar de una manera más holística en los procesos que pueden vivenciar durante la aventura de aprender. Adicionalmente, la experiencia laboral me ha permitido comprobar que los procesos de feedback trascienden las aulas, tal como están apuntando Dawson y colaboradores (2020), y acontecen en las dinámicas laborales, reflejando la presencia o ausencia del dominio que poseen los/las participantes sobre el uso del feedback. De esta manera, se hace aún más necesario, si cabe, dedicar tiempo a explorar y conocer mejor esta potente ayuda que docentes y estudiantes tenemos a nuestro servicio para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, alfabetizarnos en los procesos de feedback, e intentar que sus beneficios lleguen también a los contextos de la práctica profesional donde los/las estudiantes se acaben incorporando, ampliando así el potencial del feedback como ayuda al servicio del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, en cualquier contexto en el que uno/a esté involucrado/a.

Debido a todo ello, la presente investigación tiene la voluntad de aportar conocimiento a este ámbito, proponiendo un estudio para ampliar la comprensión del feedback en un entorno semipresencial, concretamente en el trascurso de la asignatura del Trabajo Final de Grado (TFG), con la finalidad última de ofrecer más luz a la comprensión del feedback y de los efectos que produce en el estudiantado de educación superior. Al servicio de dicha finalidad, concretamos tres objetivos: (1) Analizar el feedback ofrecido por docentes universitarios/as en un entorno semipresencial durante la elaboración del TFG; (2) Analizar los efectos observables del feedback ofrecido durante la elaboración del TFG y la percepción de estudiantes y docentes acerca de su uso; y (3) Analizar los efectos percibidos (relatados) del feedback en algunas áreas personales de los/las estudiantes (satisfacción, utilidad, percepción de guía, expectativas de ayuda, vivencia personal, estado emocional y atribución de sentido en la construcción del TFG).

Esta tesis doctoral se estructura en nueve capítulos. En los tres primeros capítulos se realiza una revisión de la literatura con el objetivo de profundizar en la evaluación formativa, el feedback y sus características, los efectos del feedback y su complejidad, y la asignatura del Trabajo Final de Grado, puesto que es el contexto en el que se sitúa nuestro estudio. A continuación, se localiza el capítulo de método y tres capítulos de resultados, uno para cada objetivo de la investigación. Finalmente, en los dos últimos capítulos se encuentra la discusión de los resultados y las conclusiones generales de la investigación, junto con las aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación.

A continuación, daremos paso al primer capítulo del marco teórico asumido.

Capítulo I La evaluación formativa y el feedback desde una perspectiva socioconstructivista

1.1 La evaluación formativa para el aprendizaje.....	25
1.2 El feedback en la evaluación formativa	29
1.2.1 Evolución del concepto de feedback	30
1.2.2 Características y potencialidades del feedback como ayuda para el aprendizaje.....	32
1.2.3 Las tecnologías de la información y la comunicación como un apoyo para el feedback	39
1.2.4 Feedback: problemáticas de solución pendiente	40
1.3 Síntesis del capítulo.....	41

La evaluación formativa y el feedback desde una perspectiva socioconstructivista

Este capítulo presenta una revisión de la literatura sobre los conceptos de evaluación formativa y el feedback formativo. El capítulo está formado por tres apartados. El primero atiende a la evaluación para el aprendizaje como contexto en el que se sitúa y actúa el feedback formativo. El segundo apartado se centra en el feedback formativo, prestando atención a la evolución de su conceptualización, sus principales características para ser efectivo, sus potencialidades, el apoyo que brindan las tecnologías de la información y la comunicación al feedback, y las problemáticas que emergen de la investigación al respecto. Finalmente, en el último apartado se realizará una breve síntesis del capítulo.

1.1 La evaluación formativa para el aprendizaje

Desde la perspectiva teórica de naturaleza socioconstructivista del aprendizaje y la enseñanza, en la cual se enmarca este proyecto, se atribuye un papel decisivo al estudiante en su aprendizaje y al docente como agente de ayuda en ese proceso (Coll, 2001; Evans, 2013; Hattie y Gan, 2011). Desde esta perspectiva, el estudiante es el centro del proceso (OECD, 2010; Taras, 2013), y lleva a cabo un aprendizaje basado en la construcción de significados y atribución de sentido en torno a los contenidos y a las tareas de aprendizaje, con el apoyo de las ayudas educativas ofrecidas por el/la profesor/a. Para que el/la estudiante pueda realizar la atribución de sentido, es decir, pueda atribuir un valor personal al aprendizaje (Coll, 1988), es necesario atender a tres condiciones: (1) la representación que tenga el estudiante sobre qué debe hacer en su proceso de aprendizaje y por qué debe hacerlo, (2) su interés personal acerca del contenido y tarea que se trabaja, y (3) su sentimiento de competencia para enfrentarse al contenido y a la tarea propuestos (Miras, 2001). Este proceso de aprendizaje se produce en el marco de la actividad conjunta entre docente y estudiante (Coll et al., 1992; Coll et al., 2008). La naturaleza social y cultural de los contenidos académicos requiere que los significados construidos por los/las estudiantes sean compatibles con los significados culturales, hecho que precisa la intervención de la enseñanza. El profesorado debe ofrecer ayudas educativas eficaces a sus estudiantes durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, ajustadas a las necesidades que éstos manifiestan, para apoyarlos en la asimilación del nuevo conocimiento. Por lo tanto, en los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A) se elaboran dos procesos de

construcción, uno en el nivel de los contenidos y otro en el nivel de la actividad conjunta (Coll et al., 1992; Coll, et al., 2008).

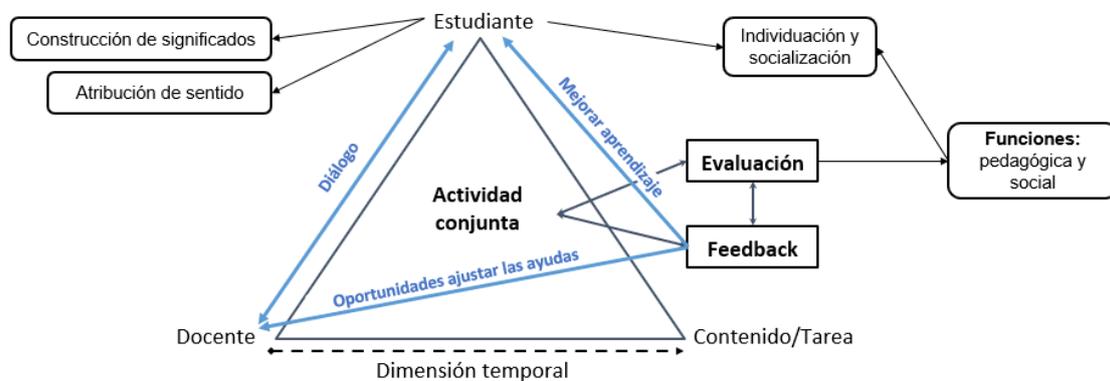
Dentro de este marco socioconstructivista, se considera que la evaluación está unida e integrada a la enseñanza y al aprendizaje, y se pone de relieve la importancia de la evaluación *para* aprender (Coll et al., 2012; Cano-García, 2014; Wiliam, 2011). Esta idea, además de considerar el fin calificador o acreditativo de la evaluación, también atiende a su capacidad diagnóstica de las dificultades que emergen en el proceso de aprendizaje y para dar orientaciones para afrontarlas y solventarlas (Mauri y Rochera, 2010; Sanmartí, 2020).

Según Hadji (1992), la evaluación se puede entender como un juicio de valor sobre las consecuencias de una acción proyectada o realizada sobre una parcela de la realidad. Este juicio de valor, en clave educativa y evaluativa para aprender, se convierte en un elemento esencial en el momento de recoger información sobre los aprendizajes, analizarlos para comprender el origen de las dificultades que pueden aparecer, tomar decisiones al respecto, valorar la calidad de la enseñanza, y mejorar la práctica educativa y evaluativa. Toda práctica evaluativa cumple dos funciones, una pedagógica y otra social (Black y William, 1998), que a su vez ayudan y median el desarrollo de la individualización y la socialización del estudiantado y, por lo tanto, están al servicio de las finalidades de la educación (Coll et al., 2012; Mauri y Rochera, 2010). Desde la perspectiva adoptada en este estudio, la evaluación debe ser: a) continua, ofreciendo información antes, durante y después del proceso para ayudar al análisis de los resultados y a la toma de decisiones tras la valoración de los aprendizajes; b) reguladora, ofreciendo oportunidades a estudiantes y docentes para realizar los ajustes necesarios para conseguir sus metas; c) distribuida, indicando que la evaluación es una actividad compartida con otros agentes educativos, donde cada uno tiene responsabilidad ante los resultados académicos; d) mediada, por instrumentos tales como formas discursivas, informes, pautas, esquemas, etc. que sirven para orientar la actividad de evaluar con el objetivo de que ésta progrese; y e) auténtica, evaluando el aprendizaje mediante actividades que sean significativas para los/las estudiantes, relevantes en y acordes con su contexto, integrando contenidos, habilidades, actitudes y valores, promoviendo competencias de autorregulación en el estudiantado (Mauri y Rochera, 2010).

El soporte principal para la evaluación formativa es el feedback formativo (de ahora en adelante denominado como feedback). Tal como indica Evans (2013), hay un creciente y significativo cuerpo teórico socioconstructivista que evidencia la importancia del feedback como una ayuda valiosa dentro de la evaluación, mostrando un acuerdo general en la importancia de implementar diseños evaluativos con feedback holístico e iterativo. Desde el punto de vista pedagógico, como veremos más adelante, el feedback promueve la autorregulación del aprendizaje del/la estudiante ayudándole a ser aprendiz competente, y brinda al profesorado oportunidades para ajustar las ayudas de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes. De esta manera, favorece la mejora del proceso de E-A, fomenta el diálogo entre docentes y estudiantes (Yang y Carless, 2013) y, por ende, también mejora la calidad educativa. En la Figura 1.1 se puede apreciar la relación entre los distintos conceptos expuestos.

Figura 1.1

Relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación



Nota. Adaptado de “Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar” (p. 326), por M. Miras en C. Coll, J. Palacios, J. y A. Marchesi, 2001, *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.

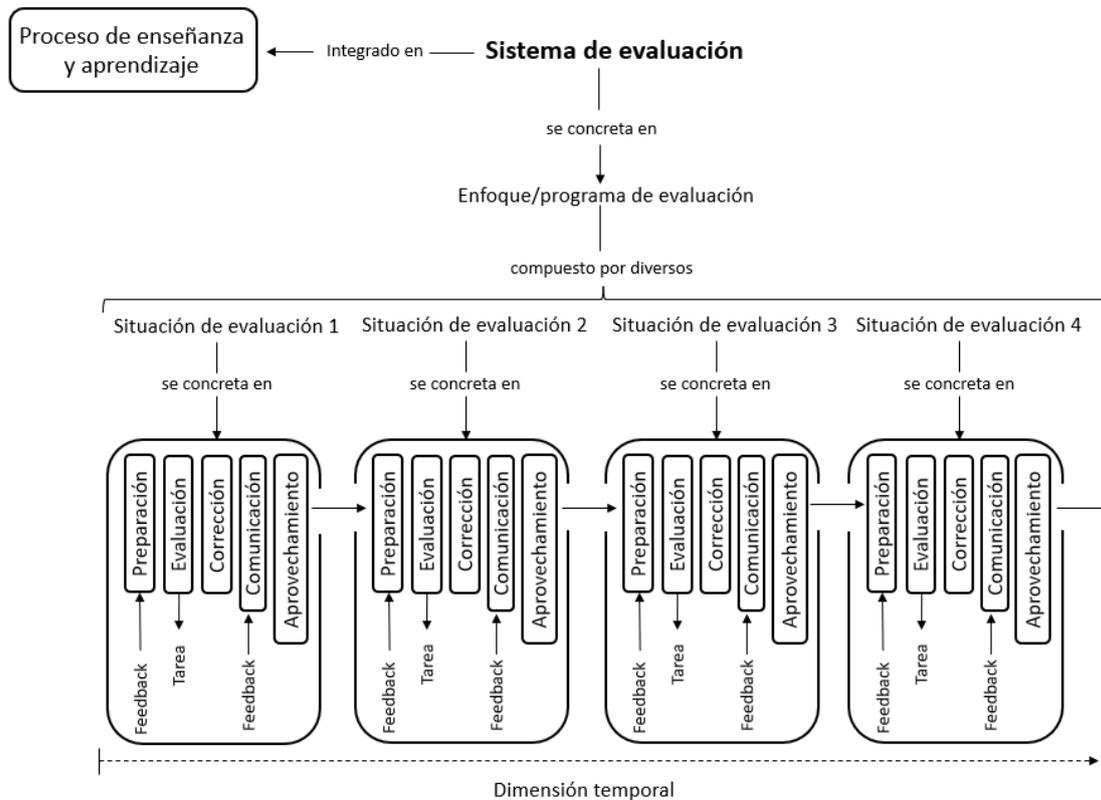
Para ello, la evaluación y el feedback deben estar integrados en los procesos de E-A (Coll et al., 2012; Crisp, 2012; Lafuente et al., 2015), de modo que docentes y estudiantes lo consideren como un elemento interno del proceso y no externo (Evans, 2013). En este sentido, y desde el paradigma socioconstructivista, el feedback es visto como un facilitador que ayuda al estudiantado a hacerse cargo de sus propias revisiones del proceso de

aprendizaje a través del diálogo, y a promover la adquisición de nuevos conocimientos (Cano-García, 2016; Hattie y Gan, 2011).

La evaluación es una práctica compleja que puede entenderse y diseñarse mejor mediante un modelo que incluya diferentes planos y dimensiones (ver Figura 1.2). En la práctica evaluativa se contemplan dos planos de análisis: el del pensamiento y el de la acción (Coll, 1998; Coll et al., 2012). El plano del pensamiento se refiere al enfoque desde el cual el profesor parte para evaluar al estudiantado, en él se localizan sus concepciones personales sobre el aprendizaje y la evaluación que influyen en la práctica evaluativa que acaba concretándose (Remesal, 2011). El plano de la acción está configurado por el conjunto de situaciones de evaluación distribuidas a lo largo de la dimensión temporal que configuran el programa de evaluación. Cada una de estas situaciones se divide en diversos segmentos con finalidades distintas: preparación, evaluación, corrección, comunicación y aprovechamiento (Colomina y Rochera, 2002). El segmento dedicado a la evaluación propiamente dicha incluye aquellas actividades mediante las que el/la estudiante demuestra o aporta evidencia de lo aprendido. En la variedad de situaciones, momentos y tareas reside la riqueza de este modelo al proceso de E-A, puesto que permite que el/la estudiante pueda evidenciar sus aprendizajes e ir autorregulándose paulatinamente a partir de la actividad conjunta que desarrolla con su profesor. En esta actividad conjunta aparecen las ayudas educativas y espacios de diálogo entre ambos (Nicol, 2010), que permiten la construcción de significados y la atribución de sentido del aprendizaje por parte del estudiantado.

Figura 1.2

Modelo multidimensional de las prácticas evaluativas



Nota. Adaptado de “La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente” (p. 54), por C. Coll, T. Mauri y M.J. Rochera, 2012, *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1).

Es importante resaltar que los diseños evaluativos que el profesorado plantea influyen directamente en la distribución de las ayudas educativas a lo largo de todo el proceso de E-A y en los espacios en las que éstas se pueden ofrecer. De esta manera, el diseño evaluativo influye directamente en los procesos de feedback, pudiendo facilitar o inhibir su aparición y los procesos derivados para la mejora del aprendizaje (Cano-García, 2014; Mauri et al., 2016).

1.2 El feedback en la evaluación formativa

El feedback ha sido motivo de estudio y análisis exhaustivo a lo largo de las últimas décadas por diversos autores, en entornos educativos presenciales, semipresenciales y virtuales (p.ej. Evans, 2013; Gibbs y Simpson, 2004; Gikandi et al., 2011; Narciss, 2013; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Shute, 2008; Tolboom, 2012; Winstone, et al. 2017a).

En este apartado revisaremos las diferentes contribuciones al respecto del feedback para entender su evolución conceptual, conocer sus principales características para ser efectivo, cuáles son sus potencialidades para la mejora del aprendizaje, cómo las TIC pueden apoyar el proceso de feedback y qué problemáticas emergen en la literatura en relación con el feedback.

1.2.1 Evolución del concepto de feedback

La definición y conceptualización del feedback dentro del contexto educativo ha ido evolucionando a lo largo de los últimos años (ver Figura 1.3) y continúa desarrollándose dentro de la literatura (Carless, 2019). En sus inicios, el feedback era percibido como la información que el/la docente ofrece al/la estudiante acerca de la distancia que existe entre la situación en la que se encuentra y el objetivo que debiera alcanzar (Black y William, 1998; Ramaprasad, 1983; Sadler 1989). Esta concepción del feedback tiene un carácter unidireccional y finalista, la información es ofrecida por un/a docente o experto a un/a estudiante o aprendiz después de haber finalizado la actividad.

Más adelante, el concepto de feedback adquirió una connotación más procesual. Desde esta perspectiva, el feedback además de concebirse como un proveedor de información sobre la situación de aprendizaje del/la estudiante y la distancia existente entre dicha situación y los objetivos académicos (*feed up*), es definido como una guía progresiva para orientar los pasos que el/la estudiante debe seguir para alcanzar el objetivo deseado, también denominado *feedforward* (Hattie y Timperley, 2007; Narciss y Huth, 2006; Shute, 2008). En este guiaje, el feedback pretende influir en la toma de decisiones y comportamientos del/la estudiante para favorecer su implicación, reflexión, capacidad para emitir juicios evaluadores sobre el aprendizaje o desempeño posterior (Gibbs y Simpson, 2004; Nicol, 2015), con la finalidad de poder ceder progresivamente el control del aprendizaje a los/las estudiantes (Mauri y Rochera, 2010; Sadler, 2010).

Posteriormente, la literatura empezó a atender también a la faceta relacional del proceso derivado del feedback. Para describir este proceso, Carless (2015) acuñó el término de *feedback dialógico*. Este feedback es definido como “los intercambios interactivos en los que se comparten las interpretaciones, se negocian los significados y se aclaran las expectativas” (p. 115). Visto desde esta perspectiva relacional, en la que el proceso de feedback deviene bidireccional, surge la necesidad de que se establezcan relaciones de confianza entre los participantes del feedback dialógico para generar oportunidades de

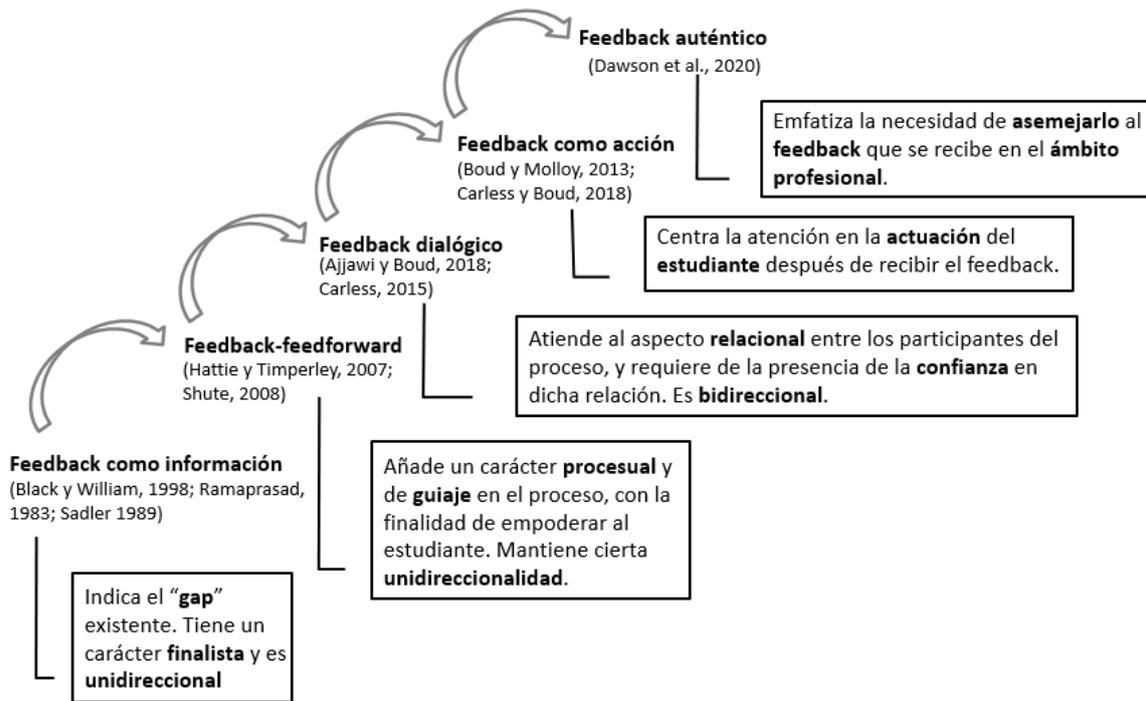
interacción que fomenten el aprendizaje (Ajjawi y Boud, 2018; Carless, 2015; 2016). Asimismo, esta concepción del feedback que atiende a los aspectos relacionales y dialógicos entre los participantes del proceso de E-A, sigue situando el feedback dentro del marco de la actividad conjunta entre docente y estudiante (Coll et al., 2014), considerándolo un constructo social y situado en un contexto particular (Ajjawi y Boud, 2017), que va más allá de ser la justificación de una calificación (Carless y Boud, 2018).

Progresivamente, desde esta misma perspectiva del feedback relacional y dialógico, va generándose la idea de que el feedback para ser efectivo requiere la acción del/la estudiante, es decir, que éste actúe a partir él (Carless, 2015; 2016; Turner, 2021). Esta actualización de la concepción del feedback ha generado, como veremos más adelante, una de las grandes preocupaciones actuales en la investigación sobre el feedback: cómo el estudiantado actúa a partir de él y qué efectos acaba generando (Ajjawi y Boud, 2018; Boud y Molloy, 2013; Carless y Boud, 2018).

Más recientemente, Dawson y colaboradores (2020) han introducido en la literatura sobre el feedback el nuevo término de *feedback auténtico*, definiéndolo como “procesos de feedback que se asemejan a las prácticas de feedback de una disciplina, profesión o lugar de trabajo” (p. 2). De esta manera, se enfatiza la necesidad de que los procesos de feedback generados en contextos de aprendizaje deben alinearse y/o estar enmarcados en los procesos de feedback generados en el ámbito profesional. En la Figura 1.3 se propone una síntesis para ilustrar la evolución de la conceptualización del feedback en los procesos de E-A.

Figura 1.3

La evolución del concepto de feedback



1.2.2 Características y potencialidades del feedback como ayuda para el aprendizaje

Tal como hemos visto anteriormente, el feedback dentro de la evaluación formativa deviene una ayuda relevante con la que cuenta el profesorado para acompañar a los/las estudiantes durante el proceso de E-A, y una ayuda potencial para que los/las estudiantes mejoren su proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta herramienta tan poderosa también es a su vez muy variable y compleja (Hattie y Clarke, 2020). En la revisión de la literatura, el feedback es considerado como un fenómeno multidimensional con múltiples caras y aristas, donde se ubican diferentes aspectos que pueden interaccionar al unísono e influenciarse mutuamente (Evans, 2013). Existe un amplio cuerpo de investigación que identifica cuáles son las características que debe poseer un feedback para promover el aprendizaje. Dicho cuerpo de investigación contribuye a cuestionar algunas ideas erróneas detectadas en la literatura acerca del feedback como, por ejemplo, (a) que todo el feedback es bueno, (b) que cuanto más feedback, mejor, (c) que el feedback consiste en dar una información calificatoria o (d) que el feedback finaliza cuando se ha ofrecido esta información (Molloy y Boud, 2015). Con la finalidad de tener una visión lo más amplia posible de la naturaleza multidimensional del feedback, a continuación, se describen las características del feedback que, según la literatura revisada, contribuyen al

aprendizaje a partir de seis dimensiones: (1) quién, (2) a quién; (3) sobre qué, (4) cómo; (5) dónde y (6) cuándo.

Atendiendo a la dimensión **quién** puede ofrecer y/o recibir un feedback, la literatura nos indica que el feedback puede ser ofrecido y recibido por distintas personas, por ejemplo, por un/a profesor/a a un/a estudiante, por un/a profesor/a a varios/as estudiantes, por un/a estudiante a un/a profesor/a, por un/a estudiante a varios/as estudiantes, por varios/as estudiantes a varios/as estudiantes entre sí (Higgins et al., 2001; Tolboom 2012) o por una plataforma a un/a estudiante, estudiantes, profesor/a o profesores/as, es decir, un feedback automático diseñado previamente por una persona (Nicol y Macfarlane–Dick 2006; Remesal et al., 2017). Cabe destacar que, en la presente investigación, debido a que analizaremos el feedback dentro de la asignatura del Trabajo Final de Grado (TFG), la persona que entregará el feedback será principalmente el/la docente y la persona que lo recibirá será principalmente el/la estudiante.

En esta relación entre docente y estudiante, como se ha visto en Rochera y colaboradores (2014), el feedback puede variar ampliamente, puesto que el profesorado ofrece distintos tipos de feedback según las características y necesidades estudiantiles al que va dirigido. Esto tiene que ver con el hecho de que el feedback como ayuda educativa tiene la capacidad de poder ajustarse a las características del/la estudiante para intentar ser lo más comprensible y eficaz (Boud y Molloy, 2015; Colomina y Rochera, 2002; Dann, 2019), resaltando su papel formativo y convirtiéndolo en un guía de aprendizaje (Beaumont et al., 2011). Esta realidad, nos lleva a atender las siguientes dimensiones del feedback: “sobre qué” se da el feedback y “cómo” se ofrece el feedback.

En la revisión de la literatura se observa el esfuerzo de los autores por conceptualizar estas dos dimensiones, generando distintas propuestas de categorización del feedback. En relación con la dimensión **sobre qué** se da el feedback, autores como Hattie y Timperley (2007) proponen que el feedback para ser efectivo debe centrarse en cuatro aspectos: la tarea o producto, el proceso, la autorregulación, y el/la estudiante. El feedback centrado en la tarea o producto se dirige al resultado de la actividad realizada, comentando los puntos fuertes, débiles o sugerencias del contenido y/o la forma del producto elaborado. El feedback centrado en el proceso atiende a los procesos que se evidencian o se intuyen que el/la estudiante ha hecho, valorando y/o haciendo sugerencias sobre dicho proceso. El feedback centrado en la autorregulación se dirige a comentar y valorar la gestión que

el estudiantado realiza de sus acciones para aprender, mencionando los aspectos positivos y/o negativos de su reflexión, o haciendo sugerencias sobre sus procesos de aprendizaje. Y, finalmente, el feedback centrado en el/la estudiante ofrece sugerencias sobre modificaciones de comportamiento o actitud, no sólo identificando las cualidades positivas o negativas observadas hasta el momento, sino que puede proponer acciones personales para desarrollar en el futuro.

Por otra parte, autores como Coll y colaboradores (2013) consideran que el feedback, para ayudar a construir significados y atribuir sentido a los aprendizajes, debe focalizarse en tres aspectos: el contenido disciplinar, la tarea académica propuesta y la participación social. Según la propuesta de Coll y colaboradores (2014) y Rochera y colaboradores (2014), el foco en el contenido disciplinar se refiere a las intervenciones, contribuciones o intercambios comunicativos que están directamente relacionados con el aprendizaje del contenido y ayudan a que los/las estudiantes y los/las docentes vayan construyendo un cuerpo de significados compartidos para avanzar en el aprendizaje. El foco en la tarea académica está relacionado con las contribuciones, intervenciones e intercambios comunicativos que se ofrecen con la finalidad de establecer normas e instrucciones para crear el producto final requerido y guiar el proceso de realización. El foco en la participación social tiene en cuenta las intervenciones, contribuciones e intercambios comunicativos para establecer normas o instrucciones que indican quién puede o debe hacer determinados pasos, cómo lo debe hacer, cuándo, etc.

Relacionando las categorías propuestas por Hattie y Timperley (2007) con las propuestas por Coll y colaboradores (2013), consideramos que se pueden identificar similitudes entre el foco en tarea propuesto por los primeros autores, con los focos en contenido y tarea propuestos por los segundos. Del mismo modo, las categorías de proceso, autorregulación y estudiante propuestos por Hattie y Timperley (2007) se podrían ver reflejadas en el foco de participación propuesto por Coll y colaboradores. En nuestra investigación, partiremos del modelo multidimensional propuesto por Coll y colaboradores (2013; 2014) para estudiar el feedback que ofrece el profesorado en un contexto de TFG, puesto que nos permitirá atender a la actividad conjunta desarrollada entre profesorado y alumnado durante las diferentes fases del TFG y analizar más detalladamente tanto el feedback dirigido al tema que se desarrolla en el TFG (foco en contenido) como el feedback dirigido propiamente a la estructura del TFG (foco en tarea).

Por su parte, autores como Narciss (2004) y Narciss y Huth (2006) indican que el feedback también debe atender a aspectos motivacionales y emocionales de los/las estudiantes. Este foco mantiene relación con el propuesto por Hattie y Timperley (2007) y denominado centrado en el/la estudiante o en el Yo. A pesar de existir a nivel teórico el conocimiento de los distintos focos sobre los que el feedback debe actuar, las investigaciones acerca de la categorización del feedback en la práctica educativa indican que, en su gran mayoría, los comentarios de feedback analizados se dirigen a la tarea en lugar de atender a otros focos, como el de autorregulación del/la estudiante o de motivación (Glover y Brown, 2006; Orsmond y Merry, 2011).

En relación con la dimensión **cómo** debe ofrecerse el feedback, la revisión de la literatura nos indica tres áreas distintas relacionadas con esta dimensión: el *tipo* de feedback, la *estructura* del feedback y la *modalidad* en la que se ofrece. En relación con el *tipo* del feedback, autores como Kulhavy y Stock (1989) evidencian que el feedback, para que sea efectivo y de calidad, debe contener características tanto de *verificación* como de *elaboración*. El feedback de *verificación* va dirigido a los resultados y a la corrección o incorrección de una respuesta dada; mientras que el feedback de *elaboración* incorpora información más compleja acerca del conocimiento de determinados conceptos, normas concretas, requisitos de la tarea, etc., y ofrece un andamiaje con orientaciones para guiar al/la aprendiz hacia el logro de los objetivos académicos establecidos. Según Shute (2008), las formas de ofrecer feedback de *elaboración* pueden provocar que éste cumpla dos funciones diferentes: *directiva y/o facilitadora*. En la función *directiva* encontramos informaciones muy específicas y detalladas sobre los aspectos que el estudiantado debe revisar o cambiar, mientras que en la función *facilitadora* las informaciones son más indirectas, consistentes en pistas o sugerencias, para guiar al estudiante en la revisión y autorregulación de su aprendizaje. En la literatura encontramos distintos ejemplos de categorías de feedback, adaptadas y definidas para contextos de investigación específicos, que combinan la dimensión “sobre qué” y el *tipo* de feedback (verificación y elaboración) (p.ej. Álvarez et al., 2012; Coll et al., 2014; Guasch et al., 2018; Moreno, 2017).

En relación con la *estructura* del feedback, Gibbs y Simpson (2004) señalan que el feedback debe ser apropiado a los propósitos de la actividad y a los criterios de la evaluación, ser concreto, ofrecerse con suficiente detalle para que sea útil y estar centrado en la actuación de los/las estudiantes y no en su persona. En este sentido, Hattie y

Timperley (2007) también hacen hincapié en la importancia que el feedback que ellos denominan “centrado en el alumno o en el Yo” no resulte amenazador para el “Yo” del/de la alumno/a. Adicionalmente, Narciss (2013) indica la importancia de atender a aspectos como la estructura propia del mensaje que se ofrece y el código que se usa para comunicarlo, asegurándose así su inteligibilidad. Por su parte, Hatziapostolou y Paraskakis (2010) argumentan que para promover el aprendizaje y conducirlo a un mayor nivel de logro en resultados cognitivos y de habilidades, el feedback debe ser personalizado, adaptado, claro y suficientemente detallado para garantizar que el estudiantado entienda su contenido y se implica en la tarea a partir de los comentarios recibidos.

En relación con la *modalidad* del feedback, existen gran variedad de planteamientos, pudiendo concretarse en feedback oral o escrito. Además, dentro de la modalidad del feedback, también encontramos la posibilidad de que dichos mensajes, orales o escritos, se realicen en entornos presenciales, semipresenciales o digitales. Por su parte, los entornos digitales, como se ha comentado en el apartado anterior, aportan nuevas formas de ofrecer el feedback que podrían contribuir a su eficacia como, por ejemplo, posibilitando que pueda ser entregado y recibido más rápidamente o aumentando las oportunidades de implicación estudiantil (Hepplestone et al., 2011; JISC, 2013). En la presente investigación, tal como se indicará en el apartado de metodología, tendremos en cuenta tanto el feedback ofrecido de manera presencial como el feedback ofrecido virtualmente. Debido a atender a ambos entornos, nuestra investigación se centra en el feedback entregado en entornos semipresenciales, es decir, en modalidad híbrida o *blended* (Larraguibel et al., 2018).

Atendiendo a la dimensión de **dónde** se ofrece el feedback, también hay gran diversidad de posibilidades. El feedback puede ser entregado en el contexto de una tutoría grupal o individual, tanto en modalidad presencial como en línea (p.ej. Google Meet, Zoom, Skype, etc.); en el contenido de un correo electrónico; dentro de la tarea con anotaciones en el margen o con modificaciones usando el control de cambios del documento; o por canales propios de las plataformas online de E-A, por ejemplo, con comentarios en el apartado destinado a la retroalimentación de las tareas de la plataforma Moodle. Algunas investigaciones han indicado que el estudiantado prefiere recibir feedback en espacios que le permita interactuar con el/la docente como, por ejemplo, en el contexto de las

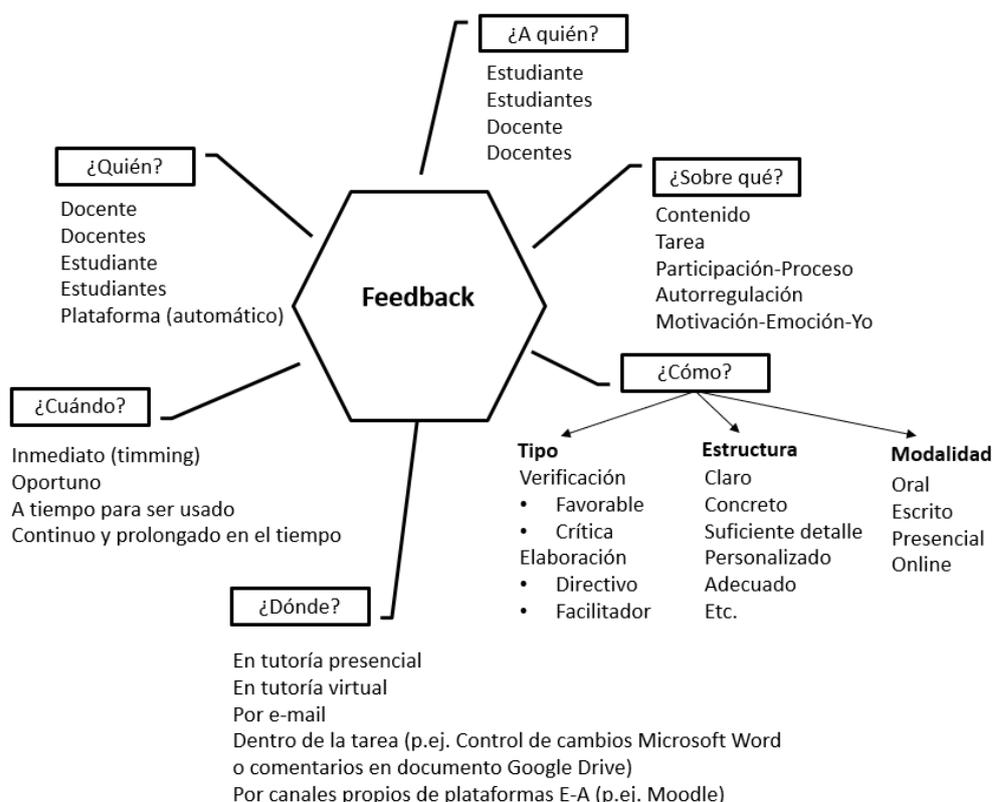
tutorías (Orsmond et al., 2005), o visualizar al/a la docente mientras ofrece el feedback como, por ejemplo, mediante vídeos asincrónicos (Espasa et al., 2019), puesto que les genera una mayor sensación de cercanía y consideran que favorece la interacción y el diálogo con el profesorado. A pesar de ello, en la literatura también se indica que las intervenciones de feedback más comunes en educación superior tienden a ser comentarios escritos sobre las tareas de los/las estudiantes (Nicol, 2015). En el marco de nuestra investigación se atenderán los distintos espacios por los que se puede entregar el feedback revisando, entre otros, los contextos presenciales de tutorías grupales e individuales, y los contextos en línea como los correos electrónicos y los documentos compartidos en Google Drive entre estudiante y docente.

En relación con la dimensión **cuándo** se ofrece el feedback, los estudios proponen y matizan diversos aspectos. Gibbs y Simpson (2004) indican que el feedback para ser eficaz debe ofrecerse de manera inmediata (timing), lo más cerca posible a la fecha de entrega de la tarea o planteamiento de la duda. Por su parte, Hatziapostolou y Paraskakis (2010) señalan que el feedback se debe ofrecer a tiempo para que los/las estudiantes puedan realmente aprovecharlo, es decir, incorporarlo en el producto o tarea planteada. Asimismo, diversos estudios (p.ej. Coll et al, 2013; Coll et al., 2014; Guasch et al., 2010) coinciden en indicar que el feedback debe presentarse de manera continuada y prolongada en el tiempo. El estudiantado debe poder recibir varias informaciones acerca de su proceso de aprendizaje, para poder superar las dificultades que encuentren y alcanzar con éxito los objetivos marcados. En este sentido, la presentación continuada y prolongada en el tiempo (temporalidad) es distinta al concepto de timing comentado anteriormente por Gibbs y Simpson (2004), ya que en este caso no se refiere al tiempo que transcurre entre que un/a estudiante entrega un producto o plantea una duda y el/la docente le ofrece indicaciones, sino a la continuidad y presencia de estas indicaciones distribuidas a lo largo de la secuencia didáctica. Esta perspectiva implica reconceptualizar el feedback como un proceso, más que como un evento particular, subrayando la naturaleza de continuidad temporal de las actividades (Beaumont et al., 2011). Esta presentación del feedback continuo y prolongado en el tiempo ayuda a comprender la función y el impacto del feedback a lo largo del proceso de aprendizaje (Coll et al., 2013; Coll et al., 2014; Guasch et al., 2010; Price et al., 2010), promoviendo la aparición de distintos ciclos de feedback que incluyen su entrega, su recepción y su utilización, pudiendo implementarse, como veremos en el siguiente capítulo, tanto a corto plazo como a largo plazo (Carless, 2019).

En nuestra investigación se atiende a todo el proceso de la asignatura de TFG y, por lo tanto, podremos realizar un seguimiento detallado de los distintos procesos de feedback que tengan lugar a lo largo de la secuencia didáctica. A modo de resumen, en la Figura 4 se recogen las principales dimensiones y características que un feedback debe contener para ser efectivo según la literatura revisada en el presente apartado.

Figura 1.4

La naturaleza multidimensional del feedback



Vistas las características, añadiremos que en la literatura se identifican principalmente dos áreas donde el feedback puede dirigir su potencial: los aspectos relacionados con el/la estudiante y los aspectos relacionados con la actividad conjunta entre estudiante y docente. Trabajos como el de Nicol y Macfarlane–Dick (2006) indican que el feedback debe favorecer la autoestima y la motivación del/la estudiante, así como promover su capacidad de reflexión y de autoevaluación. Otros estudios, como el de Hatziapostolou y Paraskakis (2010), argumentan que el feedback debe promover el aprendizaje y conducir a un mayor nivel de logro en resultados cognitivos y de habilidades de los/las estudiantes,

asegurando que se impliquen con el contenido de los comentarios recibidos. Asimismo, indican que el feedback debe favorecer y potenciar el diálogo entre docente y estudiantes.

Adicionalmente, otras investigaciones (Coll et al., 2013) consideran que el feedback debe ayudar a los/las estudiantes a construir significados y atribuir sentido a los aprendizajes. Asimismo, Moreno (2017) apunta a que el feedback, como parte de la evaluación formativa, debería ayudar a los/las estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades y orientarlos acerca de las acciones futuras que deben tomar para lograr los resultados de aprendizaje esperados. En esta línea, Gros y Cano (2021) ponen de relevancia el papel del feedback para ayudar a promover procesos de autorregulación en los/las estudiantes, dando soporte a los aspectos cognitivos, metacognitivos y afectivos implicados en dichos procesos. Otros estudios (Boud y Molloy, 2015; Carless, 2019; Dawson et al., 2020) señalan también la importancia de que el feedback no sólo mejore el desempeño inmediato del estudiantado, sino que debe ayudarle a construir una capacidad de autosupervisión que le permita desempeñarse exitosamente en su futuro laboral.

1.2.3 Las tecnologías de la información y la comunicación como un apoyo para el feedback

A lo largo del siglo XXI, la aparición y el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha generado profundas transformaciones en diferentes ámbitos, incluyendo el educativo. Así, por ejemplo, las prácticas tradicionales se han visto modificadas y se han planteado nuevas herramientas y procesos en aras de una constante mejora y actualización (Coll y Monereo, 2008; OECD 2010). Las posibilidades que aportan las TIC en el ámbito educativo, concretamente en los procesos de E-A y, por lo tanto, en los procesos de evaluación enmarcados dentro de éstos, son diversas y extensas.

Desde el punto de vista docente, las TIC pueden facilitar la recogida de evidencias del proceso de aprendizaje, agilizando el análisis de la información sobre el aprendizaje y valorando los resultados en relación con el rendimiento previo, las expectativas y los objetivos deseados (De Salvador, 2018; Lafuente et al., 2015; Severin, 2013). Asimismo, pueden aumentar las oportunidades de evaluar, facilitando diseños evaluativos más continuos y con actividades evaluativas más variadas y atractivas (Gikandi et al., 2011). Desde el punto de vista del estudiantado, las TIC pueden generar entornos que favorezcan y faciliten el aprendizaje, así como ofrecer oportunidades para recibir feedback inmediato

y de manera continua (Moreno, 2017), a través de varias tecnologías digitales como los móviles, dispositivos de multimedia interactiva, Internet, entre otros (Gikandi et al., 2011). Asimismo, las TIC pueden mejorar la participación, autorregulación e implicación estudiantil generando espacios para reflexionar sobre los propios aprendizajes (Shirley y Irving, 2015). En el informe JISC (2010) se exponen algunos beneficios que los procesos de evaluación pueden experimentar mediante las TIC como, por ejemplo: el aumento del diálogo y la comunicación mediante foros, blogs y e-mails, que enriquecen el feedback y aumentan las oportunidades para clarificar los objetivos de aprendizaje. Asimismo, ofrecen la posibilidad de incrementar la autenticidad de los entornos de evaluación mediante los simuladores y tecnologías visuales, o permitir la evaluación de habilidades y procesos involucrados en el aprendizaje que son complejos de medir sin el uso de las TIC. Diversas investigaciones sobre la evaluación con uso de TIC también se focalizan en la comprensión de cómo las tecnologías pueden ayudar a las prácticas del feedback, aumentando, por ejemplo, su inmediatez en oferta y recepción y la implicación por parte del estudiantado (Hepplestone et al., 2011; Istance y Kools, 2013; JISC, 2013) o apoyando sus procesos de autorregulación (Gros y Cano, 2021). Sin embargo, aunque existen investigaciones que consideran el feedback como información o como diálogo (Gros y Cano, 2021; Rochera et al., 2021), actualmente parecen existir pocos estudios que investiguen el desarrollo tecnológico entendiendo el feedback como acción.

1.2.4 Feedback: problemáticas de solución pendiente

Una vez revisadas las características del feedback eficaz y en qué aspectos la literatura indica que puede ser potencialmente útil para contribuir a la mejora del proceso de E-A, nos disponemos a señalar las principales problemáticas encontradas en relación con el feedback.

En primer lugar, desde hace tiempo parece existir una insatisfacción por parte de los/las estudiantes universitarios/as con el feedback (Nicol, 2015). En algunos casos, se han generado una serie de respuestas superficiales, sin éxito, por parte de las instituciones educativas para intentar solventar el problema. Algunas de estas respuestas parten de la creencia de que el estudiantado no es capaz de detectar cuándo reciben un feedback y, por ello, se genera su insatisfacción (Boud y Molloy, 2015).

Otra problemática asociada al feedback es la carga de trabajo que supone para el profesorado ofrecer feedback efectivo de manera continua y prolongada en el tiempo

(Orsmond et al., 2005), y se hace necesario el uso de otras estrategias evaluativas para contribuir a la sostenibilidad del proceso (Carless et al., 2011) como, por ejemplo, la autoevaluación o el feedback entre pares.

Asimismo, la literatura indica que no existe una suficiente comprensión entre estudiantes y docentes sobre qué es el feedback. En el estudio de Carless (2006) se evidenció que, a pesar de que muchos estudiantes no encontraban utilidad en el feedback recibido, el profesorado persistía en la idea de que su feedback era útil. Según apuntan Boud y Molloy (2015), no parece haber una conceptualización suficientemente sólida y compartida sobre qué es feedback, y ello genera muchos problemas en la actividad conjunta entre estudiantes y profesorado. Dicha realidad queda constada por Hattie y Clarke (2020), quienes observaron diferencias entre las respuestas de estudiantes y profesorado ante qué consideraban feedback. Los autores explican que los/las docentes tendían a relacionar la efectividad del feedback con el diseño del propio feedback, atendiendo al momento y a la modalidad en que se entrega, y a la existencia de tareas conectadas para el aprovechamiento de este. El estudiantado, por su parte, consideran que el feedback efectivo es aquel que tiene comentarios útiles, detallados, que atienden a su aspecto emocional y son personalizados. En la misma línea, Dawson y colaboradores (2018) evidenciaron las discrepancias entre estudiantes y docentes sobre las características que promueven la efectividad del feedback. Al hilo de esta falta de comprensión sobre el feedback, surge la necesidad de una alfabetización en torno al feedback tanto para estudiantes (Carless y Boud, 2018) como para el profesorado (Boud y Dawson, 2021).

Finalmente, la falta de impacto del feedback también se sitúa como una de las problemáticas más relevantes (Pitt y Norton, 2017). A pesar de que la literatura ofrece indicaciones en torno a cómo debe ser un feedback efectivo, al servicio del aprendizaje, y que se ha observado los/las estudiantes están interesados/as en recibirlo y los/las docentes dispuestos/as a ofrecerlo, esto no parece ser suficiente para asegurar el impacto del feedback (Price et al., 2010).

1.3 Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha revisado la literatura en relación con la evaluación formativa para el aprendizaje, y el feedback como su soporte principal, desde la perspectiva socioconstructivista de los procesos de E-A. Dicha revisión nos ha permitido detectar que, en primer lugar, la evaluación y el feedback deben estar integrados en todo el proceso de

E-A y fomentar la continuidad y el diálogo entre docentes y estudiantes. En segundo lugar, se debe atender a la actividad conjunta que se establece entre docentes y estudiantes como el marco donde estudiar las ayudas educativas a través del feedback. En tercer lugar, es indispensable ser conscientes de que las ayudas educativas, mediante la evaluación y el feedback, deben ir dirigidas tanto a la construcción de significados como a la atribución de sentido. En cuarto lugar, para entender el feedback que el profesorado ofrece se debe tener en cuenta sus concepciones sobre la evaluación y al feedback. Y, en quinto lugar, es necesario considerar que, tanto la evaluación como el feedback, son procesos y, por lo tanto, deben ser entendidos en el devenir de la dimensión procesual y temporal.

La revisión realizada específicamente sobre el feedback nos ayuda a comprender que el feedback está compuesto por diversas dimensiones y que para ser efectivo debe contener una serie de características concretas. Aunque existen diferencias en la manera en que las investigaciones previas ordenan u organizan estas características en dimensiones, hemos podido extraer un hexágono de dimensiones que debemos atender cuando analicemos las características de un feedback (ver Figura 1.4). En todo feedback aparece una persona que lo ofrece, ésta responderá a la dimensión (1) “quién”, y en el caso de nuestra investigación será el/la docente; también se encuentra la dimensión (2) “a quién”, referida a la persona que lo recibe, y en nuestro caso se localizará en el/la estudiante. Asimismo, el feedback contiene una información que va dirigida a un aspecto concreto, que corresponde a la dimensión (3) “sobre qué”, y en nuestra investigación se concretará en el foco en contenido, en tarea y participación; y dicha información es ofrecida de una manera particular, que responde a la dimensión (4) “cómo” se ofrece, en nuestro estudio nos centraremos en el tipo verificativo y elaborativo del feedback. Además, se debe tener en cuenta el espacio por el que se entrega el feedback, considerando así la dimensión (5) “dónde”, que en nuestra investigación se atenderá a las tutorías grupales e individuales, a los e-mails intercambiados entre docentes y estudiantes, y a los documentos en proceso y finales compartidos por los/las participantes. Finalmente, también se debe observar el momento temporal en el que se ofrece el feedback, que corresponde a la dimensión (6) “cuándo”, que en nuestro estudio se atenderá tanto a su ofrecimiento continuo y prolongado en el tiempo como a si se ofrece a tiempo para ser usado. Estas dimensiones en su conjunto permitirán dar cuenta de las características del feedback entregado en un entorno semipresencial. Tomando en cuenta las dimensiones señaladas, en el capítulo del Diseño de la Investigación presentaremos un modelo multidimensional que nos ayude a

analizar el feedback que ofrece el profesorado en un entorno semipresencial a sus estudiantes durante la asignatura del Trabajo Final de Grado.

En el presente capítulo también hemos explorado algunas de las potencialidades del feedback, los beneficios que aportan las TIC a los procesos de feedback y algunas de las principales problemáticas actuales que la literatura indica en el terreno de los procesos de feedback. Entre las potencialidades del feedback hemos señalado su capacidad para fomentar el diálogo entre docentes y estudiantes, ayudar al estudiantado a construir significados y a atribuir sentido a los aprendizajes, así como ayudarlos a identificar sus fortalezas y debilidades, y a favorecer su autoestima y motivación. En relación con los beneficios que las TIC aportan a las prácticas evaluativas y a los procesos de feedback hemos identificado, por ejemplo, la posibilidad de generar espacios virtuales de reflexión y diálogo entre estudiantes y docentes, la rapidez que ofrece en la comunicación, o la diversidad de entornos que pone a disposición para la práctica evaluativa. Finalmente, como principales problemáticas sobre el feedback, hemos identificado la insatisfacción general por parte del estudiantado universitario con el feedback, la carga de trabajo que supone para el profesorado ofrecer feedback efectivo de manera continua y prolongada en el tiempo, la falta de comprensión unánime sobre qué es feedback entre estudiantes y docentes, y la necesidad de una alfabetización en torno al feedback para todos/as los/las participantes involucrados, así como las dificultades para identificar y medir el impacto que el feedback produce en los procesos de aprendizaje.

A continuación, con la finalidad de seguir profundizando en el estudio del feedback, en el siguiente capítulo atenderemos con más detalle a esta última problemática, el impacto del feedback y las dificultades que de él se derivan.

Capítulo II Los efectos del feedback en entornos de enseñanza y aprendizaje

2.1 Retos y dificultades en el impacto del feedback	47
2.2 Hallazgos de los efectos del feedback en la literatura	49
2.2.1 Quién identifica el efecto	50
2.2.2 Cómo se registra el efecto	50
2.2.3 Cuándo se localiza el efecto	52
2.2.4 Qué aspecto/s del efecto se atiende/n	53
2.2.4.1 Aspectos académicos: producciones y calificaciones	53
2.2.4.2 Competencias de aprendizaje	57
2.2.4.3 Valoración del feedback recibido	59
2.2.4.4 Aspectos personales	60
2.3 Variables mediadoras en el proceso de feedback	62
2.4 Síntesis del capítulo	64

Los efectos del feedback en entornos de enseñanza y aprendizaje

Este capítulo presenta una revisión de la literatura acerca de los efectos del feedback en educación superior. El capítulo está formado por cuatro apartados. El primero de ellos reflexiona en torno a la problemática y los retos que genera el impacto del feedback. El segundo apartado aborda la naturaleza de algunos de los estudios empíricos dirigidos a analizar el efecto del feedback. El tercer apartado explora algunas variables mediadoras que influyen en los procesos de feedback. Y, finalmente, en el cuarto apartado se realiza una síntesis del capítulo.

2.1 Retos y dificultades en el impacto del feedback

A lo largo de la última década, la comprensión y medición de los efectos del feedback se ha posicionado como una de las preocupaciones científicas más relevantes dentro de esta área de estudio (Merry et al., 2013; Price et al., 2010). Por el momento, existen resultados poco concluyentes acerca de los efectos del feedback y en cómo medirlos, hecho que dificulta la comprensión del tema (ver p.ej. Boud y Dawson, 2021; Evans, 2013; Hyland, 2003; Kingston y Nash, 2011; McMillan et al., 2013). La revisión de la literatura pone de manifiesto que existe un mayor conocimiento teórico acerca de cómo el feedback se debe elaborar y entregar, en comparación con el escaso conocimiento que se posee sobre el papel que juega el/la estudiante en el proceso de recibir y usar el feedback, y evidencia también que son necesarios estudios que presten atención al comportamiento de los/las estudiantes ante los procesos de recepción, en lugar de focalizarse exclusivamente en cómo es o debiera ser el feedback y en cómo se entrega (Winstone et al., 2017b; Winstone et al., 2022).

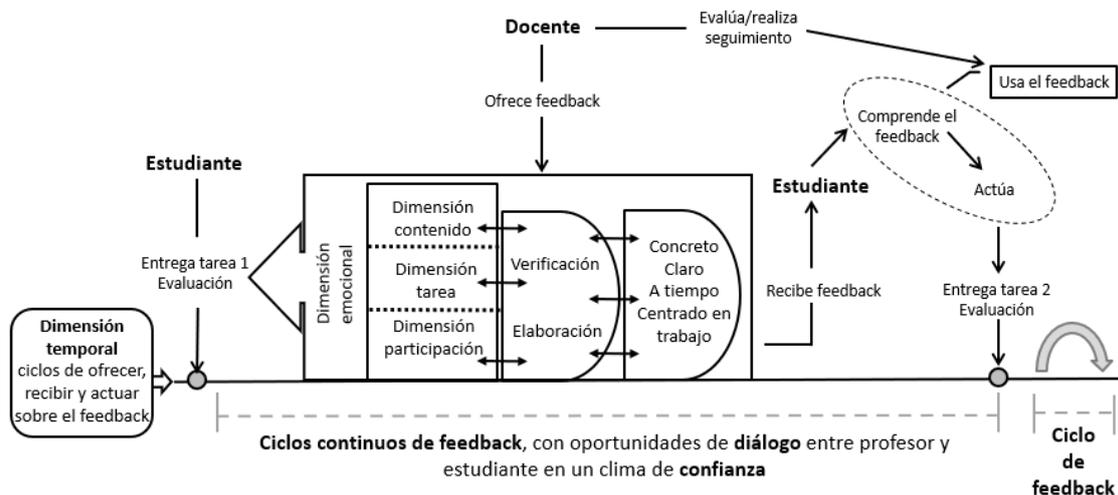
Como se ha mencionado en el capítulo anterior, la nueva concepción sobre el feedback centra la utilidad de éste en torno a la acción que los/las estudiantes realizan a partir de su recepción y, por lo tanto, se requieren más evidencias de cómo los/las estudiantes usan el feedback para mejorar su aprendizaje (Boud y Molloy, 2015; Orsmond et al., 2005). Desde esta perspectiva se desprenden dos ideas: la primera, que un feedback sin efectos no contribuye a la mejora del proceso de E-A y, por lo tanto, no puede considerarse como tal; y la segunda, que el momento de entrega del feedback pasa a ser el punto inicial del proceso de feedback y no el punto final del mismo (Burke, 2009) y, por lo tanto, los/las docentes además de ofrecer feedback deben poder evaluar su efectividad (Henderson et al., 2019a; Boud y Dawson, 2021; Orsmond et al., 2005).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que el impacto del feedback en el aprendizaje, aunque dicho feedback cumpla todos los requisitos de calidad mencionados en el capítulo anterior, no es automático, sino que existe aún una distancia entre las indicaciones ofrecidas por el feedback y el impacto de estas indicaciones en el aprendizaje (Evans, 2013; Gibbs y Simpson, 2004; Narciss, 2013; Nicol, 2010; Price et al., 2010; Shute, 2008). Aunque el estudiantado quiera y valore recibir feedback (Beaumont, et al., 2011; Harris et al., 2014), la manera cómo entiende este feedback, cómo le da sentido, cómo lo usa y actúa según sus indicaciones es compleja (Duncan, 2007; Hyland, 2003; Price et al., 2010), del mismo modo que lo son los propios contextos de aprendizaje en los que el feedback se utiliza (Shute, 2008). En la Figura 2.1 se recoge la complejidad del proceso de ofrecer, recibir y utilizar el feedback. De ahora en adelante nos referiremos a él como el “proceso de feedback”, salvo que nos refiramos a una parte del proceso en concreto.

En esta línea, nuestra investigación tiene la voluntad de contribuir a ampliar dicho conocimiento, explorando qué sucede cada vez que un/a estudiante recibe un feedback a lo largo de la asignatura del TFG, a partir de la observación de los sucesos (efectos observables) y de las percepciones de los/las participantes (efectos percibidos).

Figura 2.1

El proceso de feedback



Nota. Adaptado de “Qué dificultades perciben los futuros maestros y sus profesores acerca del feedback recibido durante el Trabajo Final de Grado” (p. 27), por N. Juan-Calvet, M.J. Rochera, A. Remesal y N. De Salvador, 2018, *Perspectiva Educativa*, 57(1).

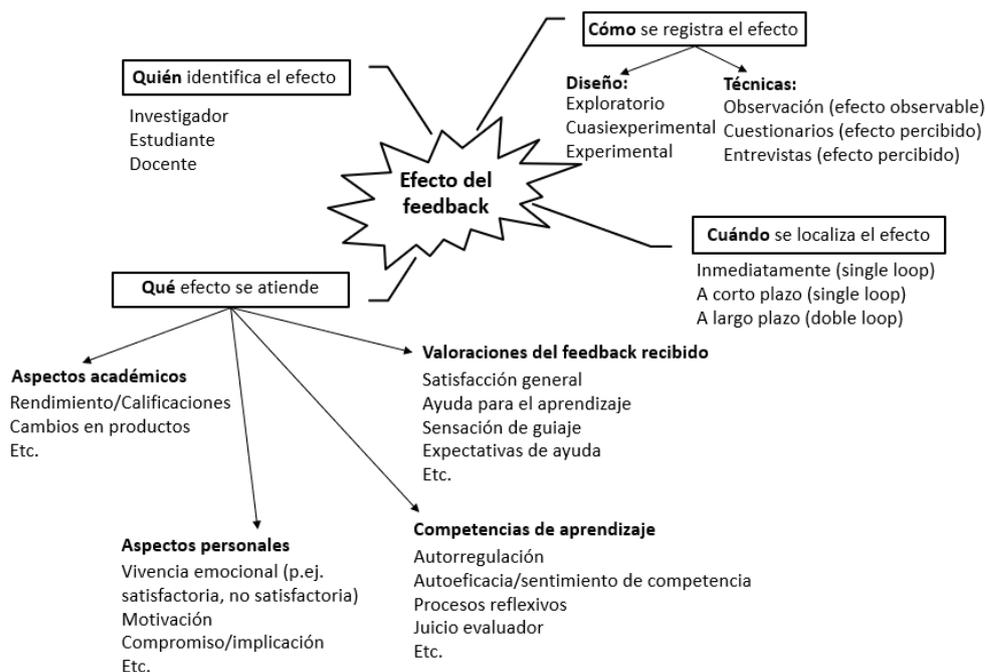
2.2 Hallazgos de los efectos del feedback en la literatura

La complejidad de los procesos de feedback, y la naturaleza multidimensional del propio feedback y sus efectos, constituyen un reto a la hora de diseñar investigaciones sobre la temática. Además, se debe tener en cuenta que el tipo de posicionamiento teórico sobre los procesos de E-A y evaluación en el que se enmarque la investigación, así como el tipo de categorías que se usen para analizar feedback y su consecuente efecto, influirán en los resultados. Por lo que hemos podido comprobar en la literatura, los estudios sobre los efectos tienden a comprender, entre otros, el impacto del feedback como los cambios (mejora/aumento o empeoramiento/disminución) en el rendimiento (notas) de los/las estudiantes, los trabajos escritos, la corrección de errores, la motivación, la percepción de competencia y/o la satisfacción general con el feedback recibido.

A continuación, analizaremos distintos estudios empíricos sobre los efectos del feedback a partir de cuatro dimensiones (ver Figura 2.2), que se hallan relacionadas entre sí: (1) **Quién** identifica el efecto; (2) **Cómo** se registra el efecto; (3) **Cuándo** se localiza el efecto y (4) **Qué** aspectos del efecto se atienden. En esta última dimensión, a medida que vayamos explicando qué aspecto o aspectos del feedback atienden los estudios empíricos revisados, también se irán compartiendo sus principales resultados.

Figura 2.2

Dimensiones a considerar en el estudio de los efectos del feedback (usos del feedback)



2.2.1 Quién identifica el efecto

Autores como Price y colaboradores (2010) consideran que es sumamente relevante **quién** identifica el impacto del feedback. A su parecer, la persona que está en la mejor posición para identificar el impacto del feedback es el propio estudiantado. Sin embargo, también señalan que a menudo los/las estudiantes no poseen los conocimientos necesarios para realizar esta evaluación. En esta línea, Thorpe (2000) ya indicaba en su estudio que los/las estudiantes no presentaban dificultades en explicar qué hicieron en su trabajo, pero sí tenían dificultades a la hora de reflexionar y juzgar lo que hicieron en su trabajo. Price y colaboradores (2010), también indican que la persona que evalúe el impacto del feedback debe conocer perfectamente el propósito con el que éste se ofreció, con la finalidad de identificar si el impacto ha sido el esperado y si ha logrado su objetivo.

En la mayoría de los estudios empíricos revisados, la persona que identifica el impacto es el/la propio/a investigador/a (p.ej. Álvarez et al., 2012), o el propio estudiantado a través de sus percepciones (p.ej. Hepplestone y Chikwa, 2014), no hemos podido detectar estudios que midan el efecto del feedback a partir de las percepciones docentes.

Tomando dicho planteamiento en consideración, como veremos más adelante, en nuestra investigación tendremos en cuenta las tres perspectivas para evaluar el posible impacto del feedback: estudiante, docente e investigadora, ya que consideramos que las percepciones estudiantiles y docentes nos ayudarán a ampliar el escenario de observación y comprender un poco mejor la complejidad que encierra el efecto del feedback.

2.2.2 Cómo se registra el efecto

La mayoría de los estudios analizados tienden a ser de naturaleza cualitativa y a proponer un diseño exploratorio o cuasiexperimental para investigar los efectos del feedback. Los estudios que optan por aplicar un diseño exploratorio están interesados en conocer y entender la naturaleza de los efectos del feedback en una determinada realidad, sin el objetivo previo de conocer el comportamiento de una variable en relación con otra (p.ej. Álvarez et al., 2012; Rochera et al., 2021). Por su parte, los estudios que eligen un diseño cuasiexperimental acostumbran a querer entender los efectos que producen distintos tipos de feedback previamente categorizados en relación con algunos aspectos estudiantiles que se quieren investigar, por ejemplo, la mejora en la escritura de textos colaborativos en línea (Guasch et al., 2013; Guasch et al., 2018). Asimismo, hemos identificado algunas

investigaciones con diseños experimentales, aunque en menor medida (p.ej. Chan y Lam, 2008; Corbalan et al., 2010).

En relación con el procedimiento de registro de los efectos del feedback, los diseños metodológicos que se proponen estudiarlos consideran registrar los efectos generalmente a partir de su observación (p.ej. Álvarez et al., 2012), y/o el relato de la percepción de los/las estudiantes (p.ej. Irons, 2010; Van der Kleij y Lipnevich, 2021). Dependiendo de la técnica que se decida aplicar para la recolección de los datos, se estará marcando **quién** mediará los efectos. Si se opta por una observación, la medición de los efectos recaerá en el/la investigador/a, y si se opta por atender el relato de la percepción de los efectos, la medición del posible efecto del feedback estará en manos de los/las participantes de la secuencia didáctica (estudiantes y/o docentes), aunque la interpretación residirá en el investigador/a. De la misma manera, dependiendo en **qué** aspecto se pretenda identificar el efecto del feedback se requerirá un diseño metodológico u otro. Por ejemplo, para identificar el efecto del feedback dentro de un producto realizado por el/la estudiante, se necesita la observación del investigador/a en relación con dicho producto (p.ej. Guasch et al., 2013), si por el contrario queremos analizar el efecto del feedback en el estado emocional del estudiantado, necesitaremos atender al relato de los/las estudiantes, es decir, a su percepción (p.ej. Young, 2000).

Algunos estudios han combinado la observación del/la investigador/a con la percepción del/la estudiante para detectar los efectos del feedback, aunque sin triangular los datos obtenidos para un mismo aspecto analizado, es decir, la observación del investigador va dirigida a evidenciar el efecto del feedback en un aspecto determinado, por ejemplo, la mejora del rendimiento o calificaciones, mientras la percepción de los/las estudiantes se estudia para comprobar el efecto del feedback en otro aspecto, por ejemplo, su satisfacción con el feedback recibido (p.ej. Irons, 2010).

En nuestra investigación, como se explicará en el capítulo del diseño de la investigación, se propondrá un diseño exploratorio de estudio de casos para estudiar los efectos que el feedback ofrecido genera tanto en los productos de los/las estudiantes como en sus percepciones y, como hemos indicado en el apartado anterior, tendremos en cuenta una triple perspectiva (estudiante, docente e investigadora), promoviendo la triangulación de los datos que pueden ser directamente observables por la investigadora con el relato de las percepciones de los/las participantes.

2.2.3 Cuándo se localiza el efecto

La manera de entender **cuándo** un feedback puede producir un impacto está íntimamente ligada con la manera de entender los procesos de E-A y evaluación. En este sentido, a nuestro entender, los cambios promovidos por un feedback no aparecen en un único momento como, por ejemplo, al final de la secuencia didáctica, sino que pueden ocurrir en distintos momentos temporales. De esta manera, podemos encontrar efectos del feedback de manera inmediata, en el mismo momento en que el feedback es ofrecido; a corto plazo, siendo reflejados en otro producto o actividad posterior de la misma secuencia didáctica; o a largo plazo, produciendo los cambios indicados más allá de la secuencia didáctica (Narciss, 2013). En esta línea, Carless (2019) propone los conceptos teóricos de bucle único (single-loop) y bucle doble (double-loop), entendiendo por bucle único (single-loop) aquellos efectos del feedback que producen cambios o mejoras alrededor de una tarea en concreto, y por doble bucle (double-loop) aquellos efectos que trascienden la tarea puntual y producen cambios y mejoras en las estrategias de aprendizaje.

En la revisión de la literatura hemos encontrado mayoritariamente estudios que tienen en cuenta un único momento de análisis del feedback (p.ej. Wingate, 2010), aunque también hemos podido detectar una minoría de estudios que atienden a una secuencia didáctica más prolongada en el tiempo (p.ej. Hepplestone y Chikwa, 2014; Irons, 2010; Navaridas-Nalda et al., 2020). En este sentido, entendemos que esta realidad no es únicamente debida al posicionamiento teórico de los/las investigadores/as sobre los procesos de E-A y evaluación, sino que otros aspectos también pueden ser la causa de atender un único momento de identificación del feedback como, por ejemplo, limitaciones temporales de la investigación o el propio objeto de estudio de la investigación (p.ej. valorar si un tipo de feedback provoca más efectos “A” que otro tipo de feedback).

Debido al vacío de estudios que investiguen los cambios progresivos en los productos y en las percepciones de los/las estudiantes en las distintas fases de una secuencia didáctica a partir del feedback que se va ofreciendo, nos proponemos en nuestra investigación crear un modelo que pueda atender tanto a los productos de los/las estudiantes como a sus percepciones, durante y al final de la secuencia didáctica. Desde la perspectiva socioconstructivista de la cual partimos, el proceso es un aspecto crucial en el aprendizaje y, por lo tanto, evaluar el impacto del feedback sólo al final de la secuencia didáctica sin

tener en cuenta la dimensión temporal, no nos ofrecería una visión suficientemente amplia para comprender sus efectos y requeriría, en cambio, atender al impacto del feedback durante todo el proceso.

2.2.4 Qué aspecto/s del efecto se atiende/n

Como hemos observado en las dimensiones comentadas anteriormente, hay múltiples posibilidades a la hora de plantearnos un diseño metodológico para estudiar los efectos del feedback y, como es natural, el tipo de diseño que seleccionemos nos permitirá acceder a la observación de un tipo de efectos del feedback y nos limitará el acceso a otros. La diversidad y, a su vez, la especificidad de las propuestas existentes en la literatura dificulta una clasificación sencilla tanto del tipo de aspectos que acostumbran a analizarse para estudiar los efectos del feedback como del tipo de resultados que se obtienen en cada estudio. Sin embargo, a partir de la literatura hemos conseguido distinguir cuatro áreas principales donde los estudios tienden a focalizarse para detectar los efectos del feedback, relacionadas con a) aspectos académicos, b) competencias de aprendizaje, c) valoraciones del feedback recibido y d) aspectos personales, las cuales nos permitirán estructurar la información de este apartado. Es importante tener en cuenta que como algunos de los estudios que analizaremos se centran en más de un aspecto para atender al efecto del feedback, pueden estar representados en más de una dimensión propuesta, por ejemplo, si se atienden los cambios metacognitivos y la motivación, sus resultados pueden verse tanto en la dimensión de “competencias de aprendizaje” (metacognición) como en “aspectos personales” (motivación).

2.2.4.1 Aspectos académicos: producciones y calificaciones

La mayoría de los estudios revisados se centran en investigar los efectos del feedback en aspectos académicos como, por ejemplo, en los cambios y/o mejoras en los productos parciales y/o finales entregados por los/las estudiantes, los cuales acostumbran a estar basados en tareas de escritura (p.ej. Ellis et al., 2008, Wingate, 2010), y/o a partir de la mejora en su rendimiento o logros académicos, que acostumbra a medirse a partir de las calificaciones de los/las estudiantes en una tarea determinada (p.ej. Guasch et al., 2018) o dentro de una asignatura (p.ej. Irons, 2010). Asimismo, aunque en un rubro mucho menor, se detectaron estudios que atendían también las actuaciones del estudiantado dentro de la actividad académica, generalmente de escritura (p.ej. textos argumentativos

en línea, foros de discusión en línea) a partir del feedback recibido (p.ej. Álvarez et al., 2012; Guasch et al., 2013; Guasch et al. 2018; Rochera et al. 2021). A continuación, expondremos algunos de los principales resultados obtenidos en los estudios que atendieron los efectos del feedback a partir de aspectos que hemos clasificado como académicos: las producciones y/o las calificaciones.

En el estudio exploratorio de naturaleza cualitativa de Wingate (2010) se identificó que los/las estudiantes que prestaban atención al feedback recibido en su primer escrito, actuaban a partir de él y no volvían a tener los mismos comentarios en los siguientes escritos, a diferencia de los/las estudiantes que no prestaban atención a las indicaciones del primer feedback. Asimismo, a partir de las entrevistas realizadas a los/las participantes se pudieron identificar la mejora de la motivación de los/las estudiantes ante el programa académico y su autopercepción en relación con su habilidad por escribir. Los/las estudiantes que no prestaron atención al feedback indicado en el primer escrito y, por lo tanto, no actuaron a partir de él para cambiar o mejorar el segundo escrito presentaron en la entrevista una baja motivación con el programa académico y una baja autopercepción de sus habilidades como escritores/as.

En el estudio experimental de Corbalan et al. (2010), centrado en investigar los efectos que dos tipos de feedback - uno ofrecido al final de la tarea, llamado “on the final solution” y otro ofrecido en distintos pasos de la tarea, llamado “on all the solution steps”-, tenían en la resolución de problemas matemáticos de los/las estudiantes y en la inversión de esfuerzo mental que empleaban, obtuvieron resultados que les permitieron confirmar su hipótesis inicial: los/las estudiantes que recibieron el segundo tipo de feedback, “on all the solution steps”, mostraban un rendimiento superior en la resolución de problemas que los/las estudiantes que recibieron el primer tipo de feedback, “on the final solution”, e indicaron en los cuestionarios su valoración respecto a un menor esfuerzo mental en la resolución de los problemas.

En el estudio exploratorio de naturaleza cualitativa de Álvarez y colaboradores (2012), y en los estudios cuasiexperimentales de naturaleza cualitativa de Guasch y colaboradores (2013) y Guasch y colaboradores (2018), centrados todos ellos en estudiar las distintas respuestas estudiantiles después de recibir feedback ante una tarea de escritura colaborativa en línea, identificaron que dos tipos de feedback de naturaleza elaborativa, al que los autores mencionaron como “epistémico” y “epistémico + sugestivo”, generaban

una respuesta más proactiva y constructiva del estudiantado, enviando más mensajes en el foro profundizando en las ideas que se comentaban o solicitando aclaraciones, permitiendo establecer un diálogo entre todos/as los/las participantes, y consiguiendo finalmente unos cambios en el texto escrito de más calidad, a diferencia de otro tipo de feedback, de naturaleza verificativa, que no tendió a generar ningún diálogo entre los/las participantes, y la respuesta de los/las estudiantes se limitó a confirmar el feedback recibido. Adicionalmente, en Guasch y colaboradores (2018) pudieron observar el feedback “epistémico + sugestivo” provocaba mayor implicación estudiantil en más actividades cognitivas y metacognitivas relacionadas con la escritura académica, obteniendo así mejores notas finales.

En el estudio exploratorio de naturaleza cualitativa de Hepplestone y Chikwa (2014), enfocado en comprender las percepciones de los/las estudiantes en relación con el feedback recibido, encontraron que, en términos de aplicabilidad futura del feedback recibido, los/las estudiantes consideraban poder aplicar el feedback cuando podían establecer conexiones evidentes entre la información que habían recibido y una futura tarea o aprendizaje. Las conexiones que indicaban los/las estudiantes eran de carácter más bien superficial, es decir, que indicaban que podrían usar el feedback recibido en una tarea que tuviera unas características iguales o similares a la realizada, pero no se identificaron evidencias que los/las estudiantes pudieran establecer conexiones más profundas entre el feedback recibido y su aprendizaje futuro.

En el estudio exploratorio de naturaleza cualitativa de Rochera y colaboradores (2021), centrado en identificar los efectos del feedback en el desarrollo de un foro de discusión en línea, encontraron que los efectos se identificaban en dos áreas, los efectos localizados en la discusión de los contenidos, relacionados con la ayuda en la construcción de significados, y los efectos que se identificaban en las reglas de participación en el debate, ayudándoles, por ejemplo, a cumplir con los tiempos establecidos para finalizar la actividad. En los efectos detectados en la discusión de los temas de aprendizaje, se encontraron dos efectos principales, los cuales denominaron en “cadena” y en “racimo”. El efecto en “cadena” se identificó cuando, a partir de un feedback del profesorado, se realizaba un análisis más profundo sobre el tópico que se trataba por parte de diferentes estudiantes y sostenido durante varios días y, en cambio, el efecto en “racimo” se detectó cuando, a partir de un feedback del/de la docente, los/las estudiantes iniciaban nuevos hilos de debate para explorar otros temas relacionados con el tema principal que debatían.

En contraposición, en los estudios de Yin y colaboradores (2008) y Irons (2010), no se pudieron detectar los efectos del feedback que investigaban. En el estudio experimental de Yin y colaboradores (2008), enfocado a investigar el impacto de la evaluación formativa, usando la presencia de feedback, tanto en el logro académico estudiantil y su cambio conceptual, como también en su motivación, no obtuvo los resultados significativos que esperaban y, por lo tanto, no encontraron datos para evidenciar que los/las estudiantes bajo evaluación formativa, con presencia de feedback, puntuaran mejor en los aspectos analizados que los/las participantes del grupo control. En el estudio de Irons (2010), con metodología de investigación acción, cuyos objetivos residían, entre otros, en explorar si el ofrecimiento de feedback formativo podía mejorar el rendimiento estudiantil, en términos de calificaciones finales (evaluación sumativa), y en conocer las percepciones de los/las estudiantes sobre su uso del feedback, se obtuvieron resultados poco concluyentes. En primer lugar, se encontraron relaciones poco claras para evidenciar que el feedback hubiera mejorado el logro estudiantil, en términos de puntuaciones finales. Los análisis cuantitativos realizados indicaron un pequeño o nulo impacto positivo en las calificaciones finales (evaluación sumativa) de un módulo en el que los/las estudiantes recibieron feedback formativo, en comparación con las calificaciones finales (evaluación sumativa) con otro módulo en el que los/las estudiantes no recibieron feedback formativo. En segundo lugar, en relación con las percepciones estudiantiles sobre el uso del feedback, el autor indica que resultaron difíciles de descifrar, puesto que los/las participantes parecían reacios a compartir dicha información en los grupos de discusión. Sin embargo, pudieron concluir que algunos/as estudiantes sólo leían el feedback si pensaban que su nota era más baja de lo que esperaban, mientras otros/as sí leían la información y reflexionaban sobre lo que significaba para su aprendizaje. El autor también indicó que los/las estudiantes tendían a no considerar que el feedback les sirviera para disminuir la distancia entre lo que se esperaba de ellos en términos académicos y su estado actual de aprendizaje, ni para aplicarlo en futuras evaluaciones.

Por su parte, Kluger y De Nisi (1996) y Hattie y Timperley (2007) hallaron en sus estudios que la identificación de los efectos del feedback tendía a reducirse cuando los aspectos analizados se alejaban de la tarea o producto y en cómo hacerlo más efectivo, es decir, cuando se alejaba de los aspectos académicos, explorando, por ejemplo, efectos más relacionados con aspectos personales estudiantiles.

En esta línea, consideramos interesante recuperar en este apartado dos reflexiones de Price y colaboradores (2010) y Winstone y colaboradores (2017a). Price y colaboradores (2010) indican que las dificultades que existen en la actualidad a la hora de identificar el efecto del feedback pueden ser debidas a que la mayoría de los estudios se centran únicamente en los efectos que aparecen en los productos o las calificaciones de los/las estudiantes. Según estos trabajos, el proceso de dar y recibir feedback es relacional y su impacto a menudo también puede aparecer a lo largo del proceso de E-A, como en las discusiones o acciones que tienen lugar en la relación que se establece entre estudiante y docente, y no atender los efectos de esta área tiende a limitar los resultados que se obtienen. Por su parte, Winstone y colaboradores (2017a), en su reciente y exhaustiva revisión sistemática sobre la implicación del estudiantado en los procesos de feedback, indicaron que hay muy pocos resultados de los efectos del feedback sobre la observación de las actuaciones estudiantiles una vez reciben el feedback y que es necesario aumentar el rubro de dichos estudios para entender mejor los efectos del feedback.

2.2.4.2 Competencias de aprendizaje

Otros estudios revisados analizan los efectos del feedback en aspectos relacionados con el aprendizaje de competencias generales, por ejemplo, en la mejora de la capacidad de autorregulación de su aprendizaje (p.ej. Ion et al., 2017), su percepción de autoeficacia (Chan y Lam, 2008) y/o su capacidad de reflexión sobre el proceso de aprendizaje (p.ej. Cabrera et al., 2015; Quinton y Smallbone, 2010). A continuación, expondremos algunos de los principales resultados obtenidos en los estudios que atendieron los efectos del feedback a partir de aspectos que hemos relacionado con el aprendizaje de las competencias generales.

En el estudio exploratorio de naturaleza cualitativa de Orsmond y colaboradores (2005), dirigido a conocer cómo el estudiantado utilizaba el feedback recibido, encontraron cuatro modos de uso principal a partir de las respuestas recabadas en las entrevistas, dos de los cuales están relacionados con el efecto positivo que tendría el feedback para mejorar sus procesos de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y/o las producciones, por ejemplo, ayudándoles a identificar sus puntos débiles tanto en el trabajo donde habían recibido el feedback como en otros trabajos similares y a darse cuenta de lo que podían haber hecho distinto; y para mejorar su capacidad de autoevaluación, ayudándoles a entender el porqué de una determinada nota y lo que se espera de ellos/as.

Hattie y Timperley (2007) identificaron que, en ocasiones, un exceso de feedback producía un efecto negativo en el rendimiento estudiantil, puesto que se observó que reducía las estrategias que el/la estudiante ponía en marcha para conseguir su objetivo. En la misma línea, Molloy y colaboradores (2015) hallaron que, si los/las estudiantes recibían un exceso de feedback, les costaba seleccionar y priorizar la información recibida y acababan desestimándola.

En el estudio exploratorio de metodología cualitativa de Quinton y Smallbone (2010), basado en observar cómo a partir de atender el feedback recibido se promovían procesos de reflexión y aprendizaje, se obtuvieron resultados favorables. Los resultados indicaron que los/las estudiantes, en un espacio de reflexión controlado por los/las docentes, fueron capaces de entender cómo el feedback les había hecho sentir y encontrar qué acciones realizar para mejorar su trabajo en una tarea futura.

En los estudios experimentales de Chan y Lam (2008), que se centraban en detectar qué tipo de feedback mejoraba la autoeficacia del estudiantado para aprender vocabulario en lengua inglesa, se encontraron resultados estadísticamente significativos. En el primer estudio propuesto, los/las participantes que recibieron feedback sumativo en lugar de feedback formativo presentaron una gran disminución de su autoeficacia, en comparación con los/las participantes que recibieron feedback formativo. En el segundo estudio, los/las participantes que recibieron el tipo de feedback que denominaron como “self-referenced” (autoreferido), centrado en destacar el objetivo de aprendizaje, presentaron mejor autoeficacia que aquellos/as que recibieron el feedback que denominaron “norm-referenced” (referido a las normas), centrado en resaltar el objetivo de rendimiento.

En el proyecto elaborado por Cabrera y colaboradores (2015), en el cual se diseñó un tipo de feedback y una pauta de autorreflexión con el objetivo de promover la reflexión de los/las estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, se obtuvieron resultados positivos. Los resultados del proyecto mostraron que el feedback y la pauta diseñados promovían una mayor participación estudiantil, y un mayor grado de conciencia tanto del propio aprendizaje como del modo en que iba desarrollando las competencias necesarias para su futuro profesional.

En el estudio exploratorio de metodología mixta de Ion y colaboradores (2017), centrado en investigar el feedback para mejorar la autorregulación de los/las estudiantes sobre su aprendizaje, se comprobó que los/las estudiantes consideraban en general útil la

información del feedback cuándo trabajaban sobre el contenido, y que les ayudaba a ser más conscientes de las competencias que debían alcanzar.

2.2.4.3 Valoraciones del feedback recibido

Otros estudios analizan los efectos que el feedback producía en la percepción de los/las estudiantes en relación con propio feedback, estudiando, por ejemplo, la satisfacción general del estudiantado con el feedback recibido (p.ej. Pinya et al., 2020) y/o las expectativas hacia el feedback (p.ej. Hepplestone y Chiwka, 2014).

En el estudio exploratorio de naturaleza cualitativa de Hepplestone y Chikwa (2014), enfocado en comprender las percepciones de los/las estudiantes sobre el feedback recibido, encontraron que, en términos de expectativas sobre el feedback, los/las participantes mostraron unas claras expectativas de utilidad y soporte del feedback, pudiendo identificar algunos tipos principales de expectativas del feedback como, por ejemplo, que el feedback fuera alentador y les guiara en los siguientes pasos, o que fuera crítico e indicara las áreas de mejora. Asimismo, se pudo identificar que los/las estudiantes tendían a esperar recibir feedback en lugar de ser proactivos en solicitarlo.

En el estudio cuasiexperimental de Navaridas-Nalda y colaboradores (2020), cuyo objetivo principal era analizar el impacto del feedback en un sistema de evaluación online para promover el aprendizaje, se obtuvieron resultados satisfactorios en la valoración de los/las participantes. Los/las participantes valoraron positivamente haber recibido feedback en distintos momentos del proceso formativo y consideraron que, tanto el sistema de evaluación propuesto como el feedback ofrecido, les había ayudado a saber qué hacer en cada fase del proyecto e identificar cómo deberían proceder en el futuro.

En el estudio exploratorio con metodología cualitativa de Pinya y colaboradores (2020), centrado en conocer el tipo de feedback que se ofrecía dentro de un nuevo proyecto de tutorización del Trabajo Final de Grado (TFG), y los efectos que dicho feedback producía en las percepciones estudiantiles, se obtuvieron unos resultados muy positivos. Las percepciones estudiantiles acerca de la utilidad y satisfacción general del feedback fueron notablemente altas.

2.2.4.4 Aspectos personales

Finalmente, encontramos otro grupo de estudios, aunque ciertamente minoritario, que dirige su atención a detectar el efecto del feedback en aspectos personales como, por ejemplo, la motivación (p.ej. Orsmond et al., 2005) y/o las emociones que el feedback podría generar (p.ej. Young, 2000). Según diversas indagaciones (p.ej. Dowden et al., 2013; Evans, 2013; Shute 2008), una de las áreas de investigación futura en el impacto del feedback se concreta precisamente en los componentes afectivos y motivacionales involucrados en los procesos de feedback, puesto que los estudios acerca de los efectos del feedback tienden, mayoritariamente, a considerar aspectos cognitivos.

En el estudio exploratorio cuantitativo de Young (2000), basado en investigar las reacciones estudiantiles a partir del feedback recibido, explorando, entre otros aspectos, como se sentían al recibir tanto comentarios negativos como positivos, se encontró que las sensaciones del estudiantado al recibir feedback variaban según su nivel de autoestima. Los sujetos con un nivel alto de autoestima tendían a querer recibir comentarios críticos de su trabajo para poder mejorarlo y alcanzar sus objetivos, mientras que los/las estudiantes con una baja autoestima se sentía juzgados/as cuando recibían comentarios negativos sobre su trabajo, pudiendo llegar a sentirse totalmente aniquilados/as por los comentarios. Asimismo, los resultados del estudio indicaron que los sujetos con alta autoestima podían llegar a percibir los comentarios críticos como positivos, y eran capaces de centrar ese comentario en su trabajo, no en su persona; mientras que a los/las estudiantes con niveles de autoestima bajos les costaba prestar atención a los comentarios positivos de un feedback, quedándose atrapados en los comentarios negativos que dicho feedback también contenía, y dejando que esos comentarios traspasaran las barreras del trabajo y llegaran a su persona, afectando a su autoestima.

Otro de los resultados que destacamos del trabajo de Orsmond y colaboradores (2005), mencionado anteriormente en el apartado de efectos del feedback sobre las competencias de aprendizaje, se refiere al efecto positivo que tendría el feedback para mejorar la motivación del estudiantado. Los resultados obtenidos indicaron que los/las estudiantes, en general, encontraban motivadores tanto los comentarios positivos como los comentarios negativos para seguir mejorando su trabajo. Algunos/as participantes indicaron que el feedback les ayudaba a sentir mayor seguridad y a promover el diálogo

con el profesorado. Sin embargo, otros/as señalaron que encontraban más motivador el feedback negativo, porque les señalaba lo que tenían que mejorar en su trabajo. Y aún otros/as señalaron que, si bien el feedback negativo recibido no tenía la intención de dañarlos, a veces les generó enfado cuando, por ejemplo, el feedback señaló que alguna parte del trabajo se había dejado para el último momento o no se le había dedicado suficiente tiempo para desarrollarla, y el/la autor/a consideraba que no era cierto.

Por su parte, el referido estudio de Corbalan et al. (2010), indicado anteriormente por haber contrastado el feedback final versus el feedback de proceso en relación con el rendimiento académico de los/las estudiantes, también reportó efectos sobre la motivación estudiantil ante la resolución de problemas matemáticos, se pudo identificar que los/las participantes que recibieron el segundo tipo de feedback, “on all the solution steps” (de proceso), presentaron puntuaciones significativamente más altas en los resultados de los test que medían la motivación, que aquellos/as que recibieron el primer tipo de feedback.

En el estudio exploratorio de naturaleza cualitativa de Dowden et al. (2013), centrado en investigar las percepciones de los/las estudiantes ante el feedback recibido, con especial énfasis en sus respuestas emocionales, se observó que, a pesar de que la mayoría de participantes mostraban satisfacción con la calidad del feedback recibido, en algunos casos se identificó que el feedback les provocaba emociones negativas y extinguía el beneficio académico que pudiera contener. Por ejemplo, algunos/as estudiantes indicaban haber sentido preocupación o enfado tras el feedback, considerándolo como un ataque personal; otros/as expresaban haber sentido enfado o frustración cuando el feedback se centraba en aspectos técnicos de la escritura, como en el uso de la gramática o la puntuación, en lugar de centrarse en los aspectos del contenido.

En el trabajo de Molloy et al. (2015) se indica que el feedback correctivo puede provocar un impacto en la autoestima del estudiantado y que, conociendo sus perfiles o tendencias, se podría prever si su respuesta ante el feedback tendería hacia la apertura o hacia una actitud defensiva. Los/las estudiantes que se sientan lastimados/as con el feedback pueden responder más a una visión fija y finita sobre sus capacidades y habilidades y, por lo tanto, que no pueden cambiar, entendiendo un posible fracaso en la tarea presentada como un fracaso del propio yo. Esta idea desalienta una posible acción ante el feedback recibido. En cambio, quienes consideran que sus capacidades y habilidades pueden ser

modificables a partir de su esfuerzo y motivación, responden al feedback de forma positiva, pudiendo llevar a cabo los respectivos cambios necesarios. Los autores expresan que sería interesante orientar a los/las estudiantes hacia una visión más fluida de su propia competencia y capacidad de cambiar.

Teniendo en cuenta los datos encontrados en la literatura, en términos de qué aspectos acostumbran a tener en cuenta las investigaciones para estudiar el feedback y cuáles han sido sus principales resultados, en nuestra investigación exploraremos los efectos del feedback en el producto de TFG, tanto en sus versiones parciales como en su versión final, y en la presentación oral de los/las estudiantes al finalizar la asignatura del TFG, centrándonos en observar los cambios que se reflejen en los documentos a partir de las actuaciones estudiantiles tras el feedback. En este sentido, estaremos explorando elementos de la dimensión que en este apartado hemos denominado “aspectos académicos”. Asimismo, exploraremos los efectos percibidos por parte del estudiantado en relación con distintos elementos identificados en este apartado dentro de las dimensiones “valoración del feedback recibido”, “competencias de aprendizaje” y “aspectos personales”, incluyendo en esta última dimensión la valoración de aspectos emocionales, siguiendo las indicaciones encontradas en la literatura sobre la necesidad de explorar también el área emocional (p.ej. Evans, 2013; Molloy et al., 2015). De esta manera, proponemos un modelo multidimensional de análisis de los efectos del feedback para intentar abarcar su compleja naturaleza.

2.3 Variables mediadoras en el proceso de feedback

Dentro de la complejidad del proceso de feedback, diversos estudios señalan que hay diferentes variables mediadoras, actuando como si de capas o filtros se tratara, que influyen en dicho proceso y en la probabilidad de que un feedback sea usado (Evans, 2013; Narciss, 2013); así, mientras algunos/as estudiantes parecen usarlo de manera efectiva, otros/as muestran importantes dificultades en su uso (Dann, 2019).

Winstone y colaboradores (2017a) identificaron que los factores que influyen en la recepción y uso del feedback estarían relacionados principalmente con las características del emisor, del receptor, del mensaje y del contexto en el que el mensaje se entrega. A continuación, y tomando de referencia la clasificación indicada por dichos autores, en la Tabla 2.1 se presenta una síntesis de las principales variables mediadoras que se mencionan en la literatura, aunque no se expondrán en dicha tabla los elementos

relacionados con el mensaje, debido a que fueron comentados extensamente en el capítulo anterior (ver Figura 1.4).

Tabla 2.1

Síntesis de las principales variables mediadoras indicadas en la literatura

Variables mediadoras
Emisor:
Alfabetización en feedback (Carless y Boud, 2018; Carless y Winstone, 2020)
Nivel de conocimiento y experiencia para diseñar procesos de feedback (Boud y Dawson, 2021)
Concepciones acerca de la evaluación (Remesal, 2011)
Buen conocimiento del/la estudiante y su nivel de adaptación (Evans, 2013)
Conocimiento de los otros contextos en los que los/las estudiantes trabajan (Evans, 2013)
Habilidades y estrategias para tutorizar (Narciss, 2013)
Receptor:
Alfabetización en feedback (Carless y Boud, 2018)
Confianza en la persona que les ofrece el feedback (legitimidad) (Molloy et al., 2015)
Autoconcepto y nivel de ansiedad (Nash et al., 2015)
Habilidades y estrategias para procesar la información (Narciss, 2013)
Comprensión de la terminología usada en el feedback recibido y estrategias para llevarlo a cabo (Jonsson, 2013)
Estilos cognitivos y enfoques de aprendizaje (Evans, 2013)
Capacidad de autoevaluación (Narciss, 2013)
Atribuciones, motivación, autoeficacia y resiliencia (Evans, 2013)
Experiencias previas sobre la evaluación y el feedback (Beaumont et al., 2011; Price et al., 2010)
Estado emocional (Boud y Falchinov, 2007; Molloy et al., 2015; Pitt y Norton, 2017; Värlander, 2008)
Nivel de autoestima (Young, 2000)
Contexto:
Flexibilidad/limitación institucional para desarrollar un diseño de feedback más complejo (Boud y Dawson, 2021)
Modularización de la estructura de las carreras universitarias (Carless, 2019; Orsmond et al., 2005)
Cultura de feedback efectivo en las instituciones (Henderson et al., 2019a; Li y De Luca, 2014)
Número de estudiantes por aula (Henderson et al., 2019b)
Diseño de evaluación (Boud y Molloy, 2015)

En nuestra investigación, al ser de carácter exploratorio, no tendremos en cuenta previamente dichas variables mediadoras para seleccionar los/las participantes, aunque sí recogeremos al inicio de la investigación las experiencias previas con el feedback de

los/las estudiantes y la formación de los/las estudiantes para la evaluación y feedback, y tendremos en consideración dicha información y la existencia del resto de variables mediadoras para que nos ayuden a interpretar los resultados.

2.4 Síntesis del capítulo

En síntesis, a la luz de la revisión realizada se evidencia que el impacto del feedback no es automático y conlleva un proceso complejo para ser medido. La literatura pone de manifiesto que existe un cuerpo de conocimiento más amplio sobre cómo el feedback debe ser elaborado y entregado en comparación con el papel que desempeña el estudiantado en el proceso de recibir y usar el feedback y, por lo tanto, constituye una preocupación científica actual seguir profundizando en los efectos que el feedback puede generar, atendiendo especialmente las actuaciones y comportamientos estudiantiles, y la exploración de diseños de investigación que puedan acercarse a captar su complejidad.

La revisión de los estudios empíricos sobre los efectos del feedback nos ha permitido generar una aproximación multidimensional para guiarnos en la comprensión de cada investigación, y darnos cuenta de que la distinta manera en que cada estudio concreta cada dimensión influye en la detección de efectos que acaba realizando. En primer lugar, localizamos la dimensión (1) “Quién” identifica el efecto, que en nuestro estudio se tendrán en cuenta las perspectivas de los/las estudiantes, docentes e investigadora, intentando triangular los datos que puedan ser directamente observables por la investigadora con el relato de las percepciones de los/las participantes. Seguidamente, la dimensión (2) “Cómo” se registra el efecto, que en nuestra investigación plantearemos un diseño exploratorio de estudio de casos, combinando la observación de la comunicación entre estudiantes y docentes y los productos compartidos, junto con la recolección de las percepciones a partir de cuestionarios y entrevistas. En relación con la dimensión (3) “Cuándo” se localiza el efecto, en nuestra investigación tendremos en cuenta la dimensión temporal del proceso de E-A de la asignatura del TFG y, por lo tanto, consideraremos los efectos que puedan surgir tanto en el proceso de la secuencia didáctica como al final de esta. Finalmente, se encuentra la dimensión (4) “Qué” aspectos del feedback se atienden, que en la literatura hemos podido detectar que las investigaciones tienden a estudiar los efectos del feedback respecto alguna o algunas de las siguientes cuatro áreas: cambios en los *aspectos académicos* (producciones y calificaciones), *competencias de aprendizaje*, *valoraciones del feedback recibido* y/o *aspectos personales*. En nuestra investigación nos

proponemos estudiar efectos del feedback que se encuentran reflejados en las cuatro áreas anteriormente mencionadas, con la intención de crear un modelo multidimensional de análisis de efectos del feedback para intentar abarcar su compleja realidad.

En relación con los hallazgos de los efectos del feedback en la literatura, como hemos mencionado anteriormente, estos muestran dependencia con el diseño de estudio planteado, y se han podido detectar estudios que pudieron identificar efectos del feedback en las áreas que investigaban, pero también estudios que no obtuvieron resultados concluyentes. Asimismo, es importante tener en cuenta a la hora de estudiar los efectos del feedback que existen diversas variables mediadoras que interactúan en el proceso de dar, recibir y actuar ante el feedback, y pueden influir y modelar el impacto de este. Dichas variables influyen tanto al agente emisor, como al agente receptor, pero también al contexto como a la propia estructura y mensaje del feedback.

A continuación, dedicaremos el último apartado del marco teórico a atender la naturaleza y características del TFG en el sistema educativo español. Debido a que nuestro estudio se centra en la asignatura del TFG, consideramos necesario dedicarle un apartado teórico para comprender sus particularidades y así también la oportunidad de este trabajo doctoral.

Capítulo III El Trabajo Final de Grado: un contexto para estudiar el feedback y sus efectos

3.1 La asignatura del Trabajo Final de Grado	69
3.1.1 Normativa del Trabajo Final de Grado.....	69
3.1.2 Composición escrita en el Trabajo Final de Grado	70
3.1.3 Evaluación del Trabajo Final de Grado.....	71
3.2 El proceso de tutorización y elaboración del Trabajo Final de Grado	71
3.2.1 Acción tutorial en el Trabajo Final de Grado	72
3.2.2 Percepción de los/las estudiantes sobre la tutorización del Trabajo Final de Grado.....	74
3.2.3 Conceptualización de la tutorización por parte del estudiantado	75
3.2.3 Dificultades de los/las estudiantes asociadas al Trabajo Final de Grado	75
3.3 Síntesis del capítulo.....	76

El Trabajo Final de Grado: un contexto para estudiar el feedback y sus efectos

Este capítulo presenta una revisión de la literatura sobre la asignatura del Trabajo Final de Grado (TFG). El capítulo está formado por cuatro apartados. El primer apartado atiende al origen y características de la asignatura dentro de los cambios promovidos por el Plan Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El segundo apartado se centra en conocer los hallazgos de la literatura acerca del proceso de tutorización en la asignatura del TFG. El tercer apartado expone las virtudes de la asignatura para ser un potencial contexto en el que estudiar el feedback y sus efectos. Finalmente, en el último apartado se realiza una breve síntesis del capítulo.

3.1 La asignatura del Trabajo Final de Grado

La asignatura del Trabajo Final de Grado (TFG) se incorporó dentro del currículum de los grados universitarios en la Unión Europea a partir de los cambios propuestos en el EEES a partir del plan Bolonia. En dicha asignatura se espera que el estudiantado pueda demostrar que ha desarrollado y domina las competencias del grado estudiado y, por lo tanto, de su ámbito profesional, siendo capaz de aplicarlas en la resolución de una tarea de indagación o innovación concreta.

3.1.1 Normativa del Trabajo Final de Grado

En el caso del sistema educativo español, donde centramos nuestra investigación, dicha asignatura se encuentra regulada por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, modificando el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, dedicado a las enseñanzas oficiales de grado. Del mismo modo que en otras asignaturas, el TFG cuenta con tres niveles de concreción. El primer nivel de la asignatura se define de forma general en el Real Decreto, donde se indica que el TFG puede tener un peso de entre 6 y 30 créditos, se debe realizar en la fase final del plan de estudios, y orientarse a la evaluación de competencias asociadas al título de grado correspondiente. El segundo nivel de concreción se indica en las normativas de cada universidad, presentando así un mayor grado de concreción y, por lo tanto, también de diferencias entre las normativas. Finalmente, son las facultades donde se desarrolla cada uno de los grados las que concretan el tercer nivel de desarrollo del TFG (Rekalde, 2011). Para la presente investigación, tendremos en cuenta la normativa del TFG de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB) del curso

2015-2016, dado que es donde se lleva a cabo el estudio empírico, y se presentará de manera más detallada en el capítulo del Diseño de la investigación.

Como identifica Rekalde (2011) en su revisión sobre los TFG, existen diferentes maneras de definir lo que se espera de un TFG en las normativas de las distintas facultades del sistema educativo español, algunas de ellas se refieren al TFG como trabajos experimentales, de revisión e investigación bibliográfica, de carácter teórico-práctico, teórico-experimental o como el resultado de la experiencia de las prácticas universitarias. Sin embargo, debemos tener en cuenta que cualquiera de las tipologías mencionadas acaba concretándose en un trabajo escrito y, por lo tanto, existen unas características concretas para desarrollarlo.

3.1.2 Composición escrita en el Trabajo Final de Grado

La composición escrita en el TFG debe ayudar a alcanzar, y permitir corroborar, las principales finalidades de la asignatura del TFG que, como se comentó anteriormente, se centran en que el estudiantado pueda demostrar que ha adquirido y domina las competencias del grado cursado y de su ámbito profesional. Debemos tener en cuenta que la composición escrita, como indica Teberosky (2010) “es una actividad de construcción de un texto propio, a partir de textos ajenos (intertextualidad), que da lugar a un producto final fruto del desarrollo de distintas posiciones enunciativas: escriba, escritor, compilador, lector de textos ajenos y propios” (p. 17). Dicha intertextualidad es un elemento clave para tener en cuenta en este tipo de composición escrita, tal y como señala Castelló (2010) “confiere al proceso de composición un carácter en alguna medida dialógico, dado que no se puede concebir aisladamente de la producción textual que le rodea” (p. 49). Este proceso de diálogo permite que el estudiante demuestre su conocimiento sobre el ámbito de estudio y empiece a participar, junto con los profesionales en activo, en el debate de los temas relevantes sobre su disciplina.

Asimismo, también debemos tener en cuenta que el acto de escribir, como señalan Miras y Solé (2010), tiene un carácter epistémico, puesto que al escribir los/las estudiantes replantean, perfilan y contrastan sus ideas, al mismo tiempo que les pueden surgir dudas que los dirigen a revisar y leer nueva información para seguir escribiendo. Este proceso, que relaciona íntimamente el acto de escribir y leer, permite al estudiantado aumentar su conocimiento y crear nuevos aprendizajes al mismo tiempo que está escribiendo.

Las características comentadas convierten al TFG en un proceso complejo, el cual necesita el apoyo de un tutor que ofrezca feedback sobre las peculiaridades de la composición escrita académica, especialmente de un TFG, y sobre las estrategias para conseguir dialogar exitosamente con los profesionales en activo del sector y demostrar su propio dominio sobre la materia. Del mismo modo, también propician que el TFG conste de distintas versiones previas parciales de sí mismo, hasta conseguir - o decidir - llegar a una versión definitiva, ya que raramente un texto académico es fruto de una única versión escrita (Castelló, 2010).

3.1.3 Evaluación del Trabajo Final de Grado

Desde el punto de vista evaluativo, tal como indican Reyes-García y Díaz-Mendoza, (2020), el TFG supone diversos retos, puesto que es una asignatura que requiere el uso de competencias transversales para llevarse a cabo y, para evaluar la adquisición de dichas competencias, implica la participación de distintos agentes evaluadores, como los/las tutores/as del TFG, los miembros del tribunal final de defensa del TFG, otros/as profesionales externos/as (de empresas u otras instituciones educativas) o el propio estudiantado. Asimismo, los estudios previos indican que los/las tutores/as del TFG tienden a realizar una evaluación formativa del proceso de construcción del TFG, mientras que los/las responsables del tribunal realizan una evaluación más bien sumativa del TFG a través de la defensa oral del mismo. En relación con la evaluación que recaería en los/las estudiantes, una autoevaluación de su proceso de TFG, los autores resaltan que no está contemplada ni incluida en el diseño evaluativo del TFG en ninguna de las universidades que atendió su estudio. Cabe mencionar que en dicho estudio no está incluida la Universidad de Barcelona, en la cual se enmarca nuestra investigación, y en la cual sí se contempla el momento de autoevaluación del alumnado del TFG.

3.2 El proceso de tutorización y elaboración del Trabajo Final de Grado

La complejidad evaluativa que encierra la asignatura del TFG hace comprensible que en los últimos años gran diversidad de autores haya dirigido sus esfuerzos a investigar los procesos de E-A y de evaluación en esta asignatura, enfocándose en el proceso de tutorización de la misma (p.ej. Del Río et al., 2017; Rekalde-Rodríguez, et al., 2018), las percepciones estudiantiles sobre dicha tutorización (p.ej. Colmenero et al., 2020; Gómez-Trigueros, 2021; Rebollo y Espiñeira, 2017; Roberts y Seaman, 2018; Vera y Briones,

2015), y/o las dificultades con las que lidia el alumnado durante la construcción de su TFG (p.ej. Faya-Cerqueiro et al., 2017; Gómez-Barreto, 2015; Pérez-Martín y Martínez-Luna, 2017).

3.2.1 Acción tutorial en el Trabajo Final de Grado

Del Río y colaboradores (2017) postulan que el TFG plantea un conflicto entre la autonomía del/la estudiante y el soporte otorgado por el profesorado, y que de dicho conflicto podría surgir un desencuentro entre la dedicación y el rol real del/la tutor/a, y la dedicación y rol esperado por el/la estudiante, pudiendo influir tanto en la satisfacción estudiantil como en las competencias que alcance a desarrollar durante el proceso de construcción del TFG como, por ejemplo, la competencia investigadora (Payá et al., 2018). Al respecto, los autores indican que, si el objetivo del TFG se centra en desarrollar la autonomía estudiantil, el profesorado debe tener un rol de experto y guía académicos, en lugar de editores o correctores de texto, y que esto se debería compartir con el estudiantado en los momentos iniciales. Los estudios mencionan que es importante clarificar el rol del/la tutor/a previamente, remarcando las funciones que no le corresponden, y las habilidades que se pretenden desarrollar en los/las estudiantes.

Por su parte, Rekalde-Rodríguez y colaboradores (2018) plantean que el proceso de tutorización necesita de una planificación detallada, así como de un contenido disponible para ayudar al estudiantado a ser consciente de su propio proceso, identificando los aprendizajes que van adquiriendo y los que precisan mejorar como, por ejemplo, competencias de autorregulación y autonomía o planificación y gestión del propio tiempo. Los autores concluyen que la tutorización del TFG precisa de contextos formativos específicos en los que se genere conocimiento y reflexión (p.ej. espacios, tiempos, tareas, instrumentos, etc.), y que permitan al estudiantado construir conocimiento de manera tanto individual como grupal. En este sentido, indican que el uso de una evaluación formativa potencia la reflexión y el desarrollo de competencias para aprender.

Respecto de la labor de la tutorización del TFG, Gómez-Trigueros (2021) apunta que un/a tutor/a de TFG debe orientar su tutorización tanto a aspectos concretos para la realización del tipo de texto académico que se espera, relacionadas con los procesos de búsqueda, análisis de información y/o creación de contenido, como también a aspectos más relacionales y personales que emergen en el transcurso de la construcción del TFG como, por ejemplo, orientación respecto a la situación personal, académica y profesional de

los/las estudiantes, o comentarios que ayuden a generarles autoestima y motivación. En este sentido, la investigadora apuntó a la necesidad de mejorar el plan formativo de los/las tutores/as de TFG añadiendo una dimensión personal, que les brinde conocimientos psicológicos, de gestión de emociones y de orientación personal, para ayudarles a gestionar la diversidad de variables personales y académicas de los/las estudiantes, así como también de una formación específica en competencias digitales para ayudarles a crear y mejorar los espacios virtuales de comunicación con los/las estudiantes a lo largo del TFG.

Los resultados anteriormente descritos ponen de manifiesto que la acción de tutorización del TFG es compleja, y necesita una formación personal y profesional docente para poder orientar al estudiantado en el proceso de investigación y redacción del TFG, pero también en el proceso de autoafirmación, independencia y reflexión para facilitar su desarrollo personal y académico. Por lo tanto, la acción tutorial del TFG debe ser contemplada como una orientación que trasciende a los aspectos académicos y metodológicos, llegando a incidir en aspectos relacionales y personales del alumnado, con los consecuentes retos que esto involucra para el/la docente.

Finalmente, quisiéramos mencionar que en la revisión de la literatura encontramos un estudio centrado en evaluar un nuevo diseño de tutorización del Trabajo Final de Grado (TFG) en estudiantes de Magisterio, donde uno de los objetivos era justamente analizar el feedback que se ofrecía, como en nuestra investigación. En este estudio, Pinya y colaboradores (2020) aplicaron las categorías de análisis propuestas por Boud (2015), basadas a su vez en las de Hattie y Timperley (2007), que consideraban el feedback centrado en la tarea, en el proceso, en la autorregulación o en el alumno, y añadieron en cada una de ellas la diferenciación de si el tutor ofrecía el feedback en sentido positivo, negativo o en formato de sugerencias. Categorías que a nuestro parecer se relacionarían con las propuestas por Kulhavy y Stock (1989), siendo el feedback ofrecido en sentido positivo o negativo de tipo verificativo y un feedback en formato de sugerencias de tipo elaborativo. En este trabajo reciente, que analiza el feedback desde una perspectiva global, se encontró que el feedback estaba mayoritariamente centrando en la tarea (90%), y en menor medida estuvo centrado en la autorregulación (6%), en el alumnado (3%) y en el proceso (1%). Asimismo, en relación con el tipo de feedback, Pinya y colaboradores (2020) encontraron porcentajes más similares, aunque el feedback en formato de sugerencias (tipo elaborativo) fue mayor que la suma del feedback en sentido positivo y

negativo (tipo verificativo) (56% vs 44%). Los resultados de este estudio nos ayudarán a tener una referencia con la que contrastar los resultados de la presente investigación.

3.2.2 Percepción de los/las estudiantes sobre la tutorización del Trabajo Final de Grado

En relación con los estudios que investigan la satisfacción estudiantil acerca de la tutorización que reciben, los resultados indican que la percepción de los/las estudiantes sobre el acompañamiento de su tutor/a de TFG es positiva, y muestran una satisfacción general con el proceso. Este aspecto acostumbra a ser uno de los elementos mejor valorados por el estudiantado (p.ej. Colmenero et al., 2020; Freire et al., 2015; Pinya et al., 2020; Rebollo y Espiñeira, 2017). Sin embargo, también existen resultados con percepciones menos positivas por parte de los/las estudiantes y que apuntan a un margen considerable de mejora para el proceso de tutorización, como la satisfacción con el proceso de E-A en general, el proceso de asignación de tutores/as o la aplicabilidad del TFG en trabajos futuros y en otros entornos académicos (Colmenero et al., 2020; Roberts y Seaman, 2018). En este sentido, Vera y Briones (2015) proponen iniciativas dirigidas a mejorar la formación de los/las tutores de TFG y la posibilidad de elección del tutor/a de TFG por parte del estudiantado, indicando que para mejorar la percepción de los/las estudiantes, y el proceso de tutorización en general, deben atenderse aspectos como la idoneidad de los plazos, medios y recursos para la elaboración del TFG, la preparación de los/las tutores/as, los criterios de evaluación, los conocimientos previos de los/las estudiantes sobre qué es y cómo se elabora un TFG, y los conocimientos previos y habilidades estudiantiles para hacer frente a las exigencias de la elaboración y la defensa del TFG.

Por su parte, Pinya y colaboradores (2020), quienes también detectaron percepciones positivas acerca de la tutorización del TFG, consideran necesario un cambio en la relación pedagógica que establecen estudiantes y docentes durante la tutorización del TFG, así como en sus mutuas concepciones. Esto implica facilitar que el feedback adquiriera un carácter dialógico y se puedan detectar y atender las posibles lagunas de comprensión que emerjan. Al respecto, Ion y colaboradores (2017) indican que también es necesario considerar los aspectos emocionales del feedback ya que promueven la implicación de los/las estudiantes.

En relación con las percepciones de tutorización, en Rebollo y Espiñeira (2017) se observa que los/las estudiantes parecen necesitar más ayuda del/la tutor/a durante la construcción del trabajo escrito, principalmente en tutorías individuales, a diferencia de la ayuda que parecen precisar durante el proceso de preparación de la defensa del TFG, fase en la que la demanda de tutorías individuales baja considerablemente.

3.2.3 Conceptualización de la tutorización por parte del estudiantado

Como se ha descrito previamente, una de las dificultades asociadas al proceso de tutorización tiene que ver con la discrepancia entre la función de tutoría y las expectativas que el estudiantado tiene de ella, lo cual va en relación directa con su grado de satisfacción sobre el proceso de tutorización para la elaboración del TFG.

Roberts y Seaman (2018) exploraron las concepciones estudiantiles sobre lo que consideraban que era una “buena tutorización” en un TFG. Los/las estudiantes consideraron como “buenos” tutores/as a los/las docentes que les empoderaban y apoyaban, puesto que les atribuían una mayor cercanía y disponibilidad, y sentían que podían recurrir a ellos/as en busca de apoyo emocional. Por otro lado, consideraban a los/las tutores/as como “con dificultades” cuando había falta de claridad, inconsistencias en el feedback ofrecido, desequilibrios de poder percibidos entre estudiantes y supervisores/as (a quien no se atrevían a contradecir), o de quienes percibían desigualdades en la cantidad de supervisión proporcionada a diferentes compañeros/as.

Rebollo y Espiñeira (2017) por su parte, concluyen que el alumnado demanda de un tutor de TFG cualidades que se engloban en tres dimensiones: características académicas, personales y sociales. Indican aspectos como la variabilidad en las líneas de trabajo ofertadas, el alcance de los TFG o los criterios empleados en la evaluación, junto con las características existentes en los/las tutores/as y las demandadas, y la distancia entre unas y otras.

3.2.3 Dificultades de los/las estudiantes asociadas al Trabajo Final de Grado

Aunado a las dificultades respecto del proceso de tutorización del TFG, se encuentran las propias dificultades que implica su elaboración. Diversos autores han focalizado su investigación en la detección de las dificultades que el estudiantado de magisterio afronta durante la construcción del TFG, entendiendo que estas dificultades también afectan al

proceso de tutorización del TFG. En el análisis del proceso de construcción del TFG en estudiantes de magisterio (como en nuestro estudio), la literatura ha puesto que manifiesto que los/las estudiantes presentan dificultades para desarrollar la mayoría de los apartados del TFG, como el marco teórico, la introducción, el método, los resultados o la discusión (Pérez-Martín y Martínez-Luna, 2017). Asimismo, se ha detectado que los/las estudiantes presentan dificultades considerables a la hora de gestionar la bibliografía, tanto en el propio proceso de búsqueda, organización y asimilación de la información obtenida, como en su posterior redacción siguiendo los cánones académicos, argumentando y discutiendo la información, y/o aplicando adecuadamente el parafraseo y la normativa bibliográfica (APA) (Faya-Cerqueiro et al., 2017; Gómez-Barreto, 2015).

Según las investigaciones focalizadas en este campo, dichas dificultades podrían venir dadas por la poca frecuencia en que estos/as estudiantes redactan textos similares durante la carrera, en comparación con la creación de unidades didácticas (Gómez-Barreto, 2015), así como la coincidencia temporal entre la asignatura de Prácticum y de TFG, que dificultaría la correcta asimilación de las competencias de cada una de las asignaturas (Cano-Vela y Ortiz-Ballesteros, 2013). Al parecer, esta realidad en el currículum del Grado de Educación Infantil y Primaria provocaría un considerable predominio de las acciones didácticas en detrimento de las acciones investigadoras (Pérez-Martín y Martínez-Luna, 2017).

En este sentido, Vera y Briones (2015) también mencionan la necesidad de seguir mejorando la manera de enfocar la asignatura de TFG, planteando la posibilidad de que quizá no todos los/las estudiantes que finalizan un grado están preparados para poder desarrollar un TFG con los requisitos que conlleva un trabajo académico como este, y reflexionando sobre si el sistema educativo puede realmente gestionar la elaboración de los TFG con las garantías de calidad requeridas.

3.3 Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha revisado la literatura sobre el Trabajo Final de Grado (TFG) para comprender su origen, sus características y las dificultades y retos que plantea. El TFG se incorporó en el currículum de los grados universitarios de la Unión Europea a partir de los cambios promovidos por el Plan Bolonia. La asignatura se incorporó con la finalidad de que el estudiantado pudiera demostrar el dominio de las competencias del grado estudiado y, por lo tanto, de su ámbito profesional.

Independientemente de la tipología de TFG que concrete cada facultad, todas ellas tienen en común que el TFG es un trabajo escrito y, por lo tanto, en el proceso de tutorización del TFG se deben tener en cuenta las características y retos que supone la composición escrita, entre los que encontramos el carácter epistémico de la escritura, la necesidad de dialogar con otros autores o el reto de construir un texto propio a partir de textos ajenos.

En relación con la tutorización, en la literatura se pone de manifiesto su complejidad, puesto que debe tener en cuenta tanto aspectos relacionados con la propia construcción del TFG, como relacionados con aspectos más personales y/o relacionales de los/las estudiantes. Debido a ello, algunos autores apuntan a la necesidad de formar a los/las tutores/as en la dimensión personal del proceso de elaboración del TFG, para ayudarles a gestionar la complejidad de aspectos que pueden emerger durante el proceso de tutorización.

Por otro lado, los estudios revisados indican que en general la percepción de los/las estudiantes sobre la tutorización del TFG tiende a ser positiva, sintiéndose globalmente satisfechos con la orientación recibida. Sin embargo, también se mencionan algunas áreas de la tutorización donde los/las estudiantes refieren menor satisfacción, como en el proceso de asignación de tutores/as o la poca aplicabilidad del TFG en trabajos futuros. Los estudios revisados indican que el alumnado demanda de un tutor/a de TFG cualidades que se pueden englobar en tres dimensiones: características académicas, personales y sociales.

Asimismo, en la literatura se encuentran evidencias de las dificultades que plantea la tarea del TFG al estudiantado, entendiendo que estas dificultades también afectan al proceso de tutorización del TFG. Entre las dificultades detectadas, se encuentra la búsqueda y manejo de la bibliografía, y su posterior redacción siguiendo los cánones académicos y la normativa APA.

A partir de la literatura revisada, consideramos que la asignatura del TFG es un espacio con un alto potencial para analizar el proceso del feedback a lo largo de una secuencia didáctica estructurada, puesto que culmina en la realización de un producto concreto que requiere de varios intercambios entre tutor/a y estudiantes para su elaboración.

A continuación, pasamos a detallar el método de la investigación y los principales resultados de cada uno de los objetivos y, posteriormente, expondremos la discusión de los resultados y las conclusiones generales del estudio.

Capítulo IV Método

4.1 Finalidad, objetivos y preguntas de investigación.....	81
4.1.1 Finalidad de la investigación.....	81
4.1.2 Objetivos y preguntas de investigación.....	81
4.2 Diseño de la investigación.....	82
4.3 Participantes y contexto de la investigación.....	83
4.3.1 La asignatura de TFG en la Facultad de Educación de la UB.....	84
4.3.2 Características del caso A	87
4.3.3 Características del caso B.....	88
4.4 Instrumentos, procedimiento de recogida y registro de datos	90
4.4.1 Instrumentos de recogida de datos	90
4.4.1.1 Cuestionarios de seguimiento.....	91
4.4.1.2 Entrevistas finales	92
4.4.2 Procedimiento de recogida y registro de datos.....	93
4.5 Análisis de los datos	94
4.5.1 Procedimiento de análisis de las características del feedback (objetivo 1)	97
4.5.2 Procedimiento de análisis de los efectos observables del feedback (objetivo 2)	109
4.5.3 Procedimiento de análisis de los efectos percibidos del feedback (objetivo 3).....	111
4.5 Análisis de los datos.....	117

Método

En este cuarto capítulo se describen las actuaciones metodológicas realizadas para abordar el objeto de estudio de la investigación. Este capítulo se estructura en cinco apartados. En el primer apartado se indica la finalidad de nuestra investigación, junto con los objetivos y preguntas de investigación propuestos. En el segundo apartado se describe el diseño de la investigación. En el tercer apartado se presentan los dos casos de estudio seleccionados y sus características particulares. En el cuarto apartado se dan a conocer los instrumentos y procedimientos de recogida y registro de datos utilizados en la investigación y en el quinto y último apartado se especifican los instrumentos y procedimientos llevados a cabo para el análisis de los datos recogidos.

4.1. Finalidad, objetivos y preguntas de investigación

4.1.1. Finalidad del estudio

Mediante esta investigación queremos contribuir a la mejora de la docencia y de la experiencia de aprendizaje en un contexto universitario, explorando los efectos observables y percibidos del feedback ofrecido por docentes universitarios a lo largo de la asignatura de Trabajo Final de Grado en un contexto de enseñanza semipresencial, en la formación de Maestro en Educación Primaria.

4.1.2. Objetivos y preguntas de investigación

A continuación, se presentan los objetivos y las preguntas de investigación que guían el presente estudio.

Objetivo 1. Analizar el feedback ofrecido por profesorado universitario en un entorno semipresencial durante la elaboración del TFG.

- *Pregunta 1.1.* ¿Qué características tiene el feedback ofrecido según el foco, tipo, momento, modalidad y canal?

Objetivo 2. Analizar los efectos observables del feedback ofrecido durante la elaboración del TFG y la percepción de los/las estudiantes y docentes acerca de su uso.

- *Pregunta 2.1.* ¿Qué efectos del feedback se pueden observar?

- *Pregunta 2.2.* ¿Existe alguna relación entre las características del feedback ofrecido (foco, tipo, momento) y los efectos observables?
- *Pregunta 2.3.* ¿Cómo perciben estudiantes y docentes el uso hecho del feedback?
- *Pregunta 2.4.* ¿Existe alguna relación entre la percepción de los/las participantes y los efectos observables?

Objetivo 3. Analizar los efectos percibidos (relatados) en algunas áreas personales del estudiantado: (1) el grado de utilidad y satisfacción con el feedback, (2) la percepción de haber recibido guía adecuada en cada una de las fases del TFG, (3) las expectativas de ayuda que los/las estudiantes tienen hacia el feedback de la siguiente fase, (4) la vivencia personal y emocional que experimentan en cada fase y (5) la atribución de sentido sobre la construcción del TFG:

- *Pregunta 3.1.* ¿Qué grado de utilidad y satisfacción declaran los/las estudiantes en relación con el feedback recibido?
- *Pregunta 3.2.* ¿Qué percepción de guía y qué expectativas de ayuda declaran los/las estudiantes a partir del feedback recibido?
- *Pregunta 3.3.* ¿Qué vivencia personal y estado emocional declaran los/las estudiantes en relación con el feedback recibido?
- *Pregunta 3.4.* ¿Qué valor asignan los/las estudiantes al feedback para atribuir sentido a la elaboración del TFG?

4.2 Diseño de la investigación

Para dar respuesta a los objetivos anteriores se realizó una investigación de naturaleza exploratoria empleando una metodología cualitativa de estudio de caso (Flick, 2018; Twining et al., 2017; Yin, 2006; 2014) en dos grupos de la asignatura de TFG en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, en el curso 2015-16.

Para profundizar en la complejidad del proceso de ofrecer y recibir feedback se diseñó un estudio con una perspectiva multidimensional que atendió tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje durante toda la asignatura como a los productos del mismo, y consideró tanto las percepciones como las acciones de los agentes involucrados, no solo desde la perspectiva de los/las estudiantes sino también de los/las docentes. Todo ello nos permitió explorar las características del feedback entregado en las distintas fases del TFG, los

efectos observables que el feedback generó en el TFG y en el intercambio comunicativo entre estudiante y docente (tutorías, Google Drive y e-mail) y los efectos percibidos por parte de los/las estudiantes durante la asignatura del TFG. Para ello, se emplearon distintos instrumentos de recogida y análisis de los datos que se describirán más adelante.

Durante los cuatro meses de construcción del TFG se recogieron los intercambios comunicativos entre estudiantes y docentes a partir de las tutorías grupales, en pareja e individuales realizadas, los e-mails enviados y los comentarios de Google Drive insertados en los documentos compartidos entre estudiante y docente. Además, se recopilaron todos los productos entregados por los/las estudiantes al final de cada fase del TFG, y se administraron cuestionarios de seguimiento y entrevistas finales a estudiantes y docentes para recoger sus percepciones sobre el proceso de ofrecer y recibir feedback.

4.3 Participantes y contexto de la investigación

Los casos los conforman dos docentes y ocho estudiantes que cursaban la asignatura del TFG dentro del Grado de Educación Primaria. Todos/as los/las participantes firmaron un consentimiento de participación en el que se les informó del uso que se realizaría de los datos obtenidos y de la preservación de su anonimato (ver Anexos 1 y 2).

La selección de los docentes del estudio siguió un muestreo por conveniencia, teniendo en cuenta aquellos docentes que estaban dispuestos a participar en la investigación, impartían la asignatura de TFG y ofrecían feedback con y sin apoyo de las TIC a lo largo de la asignatura. La formación previa de dichos docentes en evaluación y feedback se contempló como característica particular de cada caso, no como criterio incluyente o excluyente para su selección. Los docentes que se ofrecieron voluntarios para participar en el estudio se comprometieron a responder una serie de cuestionarios durante el proceso del TFG, compartir el contenido de los intercambios comunicativos que realizaran con sus estudiantes de TFG (p.ej. tutorías, e-mail, comentarios Google Drive, etc.) y ser entrevistados al finalizar la asignatura.

La selección de los estudiantes participantes sigue criterios circunstanciales, sujeto a la voluntariedad de los estudiantes asignados administrativamente a los docentes que previamente habían aceptado participar en la investigación. Los/las estudiantes que se ofrecieron voluntarios para participar en el estudio se comprometieron a responder una serie de cuestionarios durante el proceso del TFG, compartir el contenido de los

intercambios comunicativos que realizaran con su tutor/a de TFG (p.ej. tutorías, e-mail, comentarios en Google Drive, etc.), sus productos intermedios y finales y ser entrevistados al finalizar la asignatura. En total fueron ocho estudiantes, cuatro estudiantes de un grupo de quince estudiantes en total (caso A) y cuatro estudiantes de un grupo de siete estudiantes en total (caso B).

Durante la investigación se respetó el diseño natural de la asignatura de TFG de cada docente (ver Figuras 4.1 y 4.2), a excepción de la fase 2 del caso A que se solicitó a los estudiantes una entrega a la investigadora, no establecida por el docente, para tener un producto intermedio que nos permitiera valorar los efectos del feedback en la segunda fase del TFG y enviar los cuestionarios de seguimiento correspondientes al final de la fase 2 tanto a los estudiantes como al Docente A, cumpliendo así con la estructura de la investigación. Los productos que los estudiantes enviaron a la investigadora en la fase 2 no fueron enviados al Docente A, para no alterar el diseño natural de la asignatura establecido en este grupo.

4.3.1 La asignatura de TFG en la Facultad de Educación de la UB

El TFG en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB), contexto en el que se enmarca este estudio, se imparte en el segundo cuatrimestre del último curso de grado universitario, con una carga lectiva de 6 créditos (ver plan docente de la asignatura en Anexo 3). La Facultad propone una estructura del TFG para promover y asegurar un contexto evaluativo continuo y sostenido en el tiempo con oferta de feedback. Dicha estructura consta de un mínimo de tres tutorías grupales entre profesores y estudiantes durante la asignatura. Las tutorías grupales tienen la finalidad de presentar la asignatura, trabajar las características estructurales del TFG, compartir recursos, resolver dudas, preparar la exposición oral del TFG, entre otras actividades. De la misma manera, el plan docente elaborado por la Facultad establece unos criterios mínimos de evaluación de la asignatura de TFG mediante la oferta de unas rúbricas al conjunto del profesorado. La estructura propuesta para la asignatura consta de cuatro fases diferenciadas, las tres primeras fases están destinadas al proceso de elaboración y seguimiento del TFG y la cuarta al proceso de elaboración y seguimiento de la defensa oral del mismo (ver Tabla 4.1).

Los/las tutores/as ofrecen feedback formativo tanto de manera presencial como online, ajustándose a las necesidades de cada estudiante y del proceso de construcción de cada

TFG, hecho que ubica la asignatura en un entorno semipresencial de aprendizaje. Las tutorías individuales o en pequeños grupos entre estudiantes y docentes son acordadas entre ambas partes, la Facultad no indica ningún número mínimo de encuentros durante el cuatrimestre.

La estructura propuesta para la asignatura del TFG, en definitiva, genera un contexto propicio para el estudio del feedback durante la realización del TFG, tanto desde la perspectiva de los/las estudiantes como de sus docentes.

Tabla 4.1

Recomendaciones institucionales para elaboración y evaluación del TFG (curso 2015-2016)

Momento evaluación	Tipo actividad	Cuando	Rúbrica	%
Producto 1	Diseño del proyecto de TFG	Fase 1 - A finales del primer mes	La rúbrica 1 evalúa: <ul style="list-style-type: none"> • Justificación del proyecto • Pertinencia del tema • Concreción del título • Objetivos (precisión y definición) • Plan de trabajo (planificación, cronograma, nivel de detalle) • Incorporación de sugerencias de mejora 	15%
Producto 2	Desarrollo del TFG	Fase 2 – A mitad del cuatrimestre	La rúbrica 2 evalúa: <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a tutorías • Implicación en las tutorías grupales • Evidencias del progreso en la realización del Plan de trabajo • Contacto con un profesor experto (si procede) • Contacto con el centro (si procede) • Incorporación de sugerencias de mejora y capacidad para solicitar ayuda 	20%
Producto 3	TFG elaborado	Fase 3 - Al final del cuatrimestre	La rúbrica 3 evalúa: <ul style="list-style-type: none"> • Mejora de sus conocimientos • Grado de cumplimiento y calidad de los objetivos • Grado de relevancia, comprensión e integrado del contenido • Calidad de la discusión y conclusiones • Calidad de la bibliografía y adecuación de la normativa APA • Autonomía en la gestión del TFG • Estructura formal del trabajo • Calidad de la versión final del TFG 	50%

Producto 4	Defensa oral del TFG	Fase 4 - Al final del cuatrimestre	<p>La rúbrica 4 – autoevaluación sobre:</p> <p>Actividades realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a tutoría • Calidad de los trabajos parciales <p>Versión final del TFG:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de los objetivos planteados • Cumplimiento requisitos formales • Calidad y pertinencia de la bibliografía • Cumplimiento normativa APA • Documentación aportada en anexos <p>Exposición oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevancia de la información aportada • Capacidad de síntesis • Claridad • Coherencia <p>Conclusiones y reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones alcanzadas • Reflexión y valoración personal sobre el TFG y la realidad educativa 	5%
			<p>La rúbrica 5 evalúa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades comunicativas y expresivas • Estructura de la presentación oral (claridad y coherencia) • Contenido de la presentación oral (relevancia) • Calidad de las respuestas a las preguntas planteadas por la comisión evaluadora • Control del tiempo 	10%

4.3.2 Características del caso A

El caso A estaba formado por un docente que impartía la asignatura del TFG y por cuatro estudiantes - todas mujeres - con una media de edad de 23 años (ver Tabla 4.2).

Tabla 4.2

Caso A. Estudiantes que participaron en la investigación

Estudiantes caso A	Edad
Olivia	22 años
Helena	25 años
Paula	24 años
Cloe	21 años

Antes del inicio de la investigación, tres de las cuatro estudiantes indicaron tener una experiencia previa globalmente positiva con el feedback recibido en la universidad durante el último año y una de ellas indicó tener una experiencia previa negativa (ver Tabla 4.3).

Tabla 4.3

Caso A. Experiencias previas de las estudiantes con el feedback recibido en la universidad en el último año

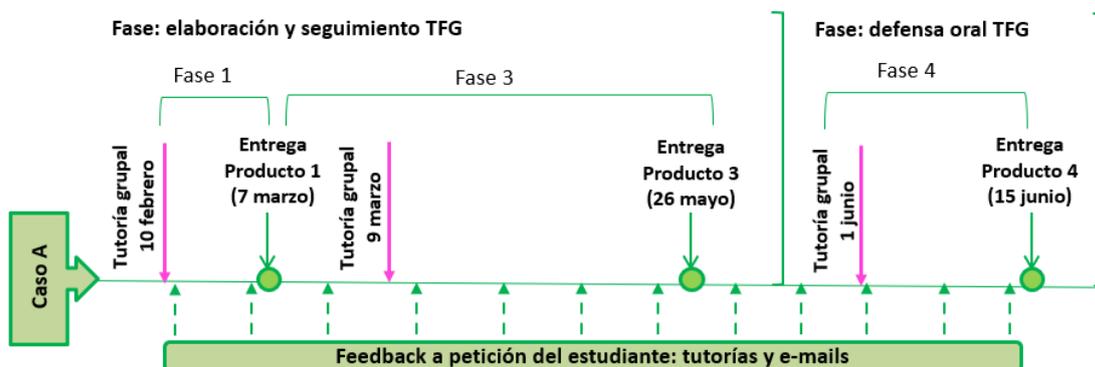
Estudiante	Experiencia previa con el feedback recibido	
	Más bien positiva. Explica por qué:	Más bien negativa. Explica por qué:
Olivia	Me ayudó a entender y a mejorar el trabajo realizado.	--
Helena	Porque he podido resolver dudas y avanzar en el trabajo. También me han hecho sentir segura.	--
Paula	Porque en general me han servido para resolver dudas y me han ayudado a avanzar y a desbloquearme.	--
Cloe	--	Porque suelen ser inexistentes.

El docente de este grupo de TFG, a quien de ahora en adelante nos referiremos como “Docente A”, es doctor en pedagogía, tenía dieciocho años de experiencia docente universitaria, tres años de experiencia en la impartición de la asignatura del TFG y no había realizado formación específica en evaluación y feedback en el momento de participar en la investigación.

El Docente A diseñó la asignatura del TFG teniendo en cuenta tres tutorías grupales y tres momentos de entrega de productos (ver Figura 4.1). Los materiales de apoyo y recursos útiles para la asignatura de TFG fueron entregados físicamente en las tutorías grupales, no se colgaron recursos adicionales dentro del aula virtual Moodle. A lo largo de toda la asignatura los estudiantes que lo deseaban podían escribir un e-mail al Docente A para solicitar una tutoría individual o enviar documentos para su revisión. Todas las tutorías – grupales e individuales – se realizaron en modalidad presencial.

Figura 4.1

Caso A. Plan docente para elaboración del TFG



El Docente A diseñó la asignatura sin especificar una entrega obligatoria en la fase 2, puesto que consideraba que no era necesario pautar una entrega de proceso porque los estudiantes en todo momento podían solicitar feedback mediante e-mail o tutorías.

4.3.3 Características del caso B

El caso B estaba formado por una docente que impartía la asignatura del TFG y por cuatro estudiantes, tres mujeres y un hombre, con una media de edad de 24 años (ver Tabla 4.4).

Tabla 4.4*Caso B. Estudiantes que participaron en la investigación*

Estudiantes caso B	Edad
Belén	27 años
Carlota	23 años
Olga	23 años
Tiago	22 años

Antes del inicio de la investigación, tres de los cuatro estudiantes indicaron tener una experiencia previa globalmente negativa con el feedback recibido en la universidad durante el último año y una estudiante indicó tener una experiencia previa positiva (ver Tabla 4.5).

Tabla 4.5*Caso B. Experiencias previas del y las estudiantes con el feedback recibido en la universidad en el último año*

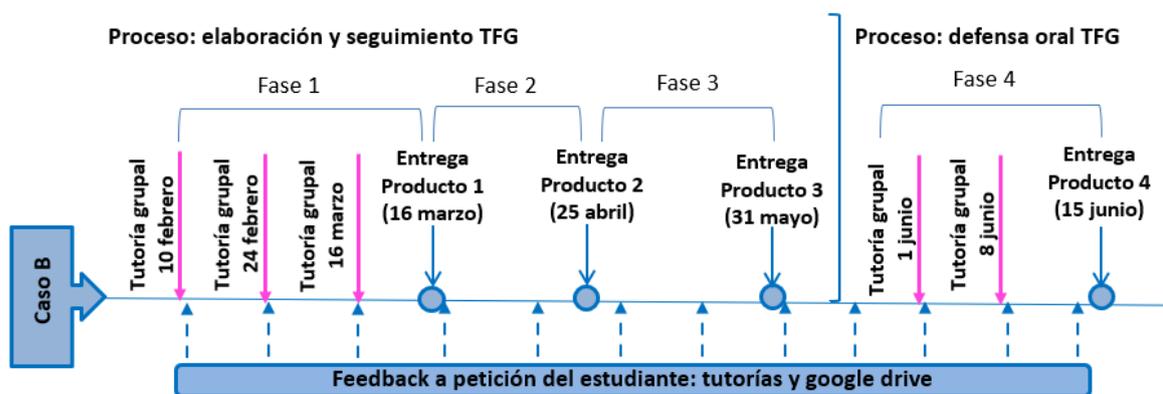
Estudiante	Experiencia previa con el feedback recibido	
	Más bien positiva. Explica por qué:	Más bien negativa. Explica por qué:
Belén	--	Sólo se busca una evaluación final y no un progreso del trabajo.
Carlota	La mayoría de las veces más o menos han resuelto mis dudas, aunque me hayan contestado tarde.	--
Olga	--	Normalmente ha sido muy impersonal y con poco acompañamiento.
Tiago	--	No todo el profesorado del grado realiza feedback de seguimiento en las tareas. Pero hay algunos que sí.

La docente de este grupo de TFG, que de ahora en adelante recibirá el código “Docente B”, es doctora en psicología, tenía diecisiete años de ejercicio docente universitario, era su primer año impartiendo la asignatura del TFG, y tenía formación previa en evaluación y feedback en el momento que se llevó a cabo la investigación.

La Docente B diseñó la asignatura teniendo en cuenta cinco tutorías grupales y cuatro momentos de entrega de productos (ver Figura 4.2). Los materiales de apoyo y recursos útiles para la asignatura de TFG estaban disponibles en una página web creada por la Docente B, y tampoco se encontraron documentos adicionales en el aula Moodle. Asimismo, los estudiantes del caso B tenían una carpeta de Google Drive compartida con la Docente B donde colgaban todos los documentos que iban avanzando sobre el TFG, y desde donde la Docente B les ofrecía feedback escrito online. A lo largo de toda la asignatura, los estudiantes que lo deseaban podían inscribirse en un cuestionario Doodle para solicitar una tutoría individual o en pareja. Todas las tutorías – grupales, individuales y en pareja – se realizaron en modalidad presencial.

Figura 4.2

Caso B. Plan docente para elaboración del TFG



4.4. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

4.4.1 Instrumentos de recogida de datos

Respecto a los instrumentos de recogida de datos, se construyeron seis cuestionarios de seguimiento, tres para el estudiantado y tres para el y la docente, con el objetivo de conocer las percepciones de los/las estudiantes en cada una de las tres primeras fases del TFG y dos entrevistas semiestructuradas, una para el/las estudiante(s) y otra para el y la

docente, con el objetivo de conocer sus percepciones en relación con la fase 4 del TFG y realizar un repaso de sus percepciones acerca de las fases previas.

El diseño de los instrumentos se realizó en dos pasos. En un primer paso se construyeron los instrumentos a partir de la revisión de la literatura especializada sobre el feedback, y se solicitó a dos expertos en la temática y a un experto en TFG que evaluaran la idoneidad y pertinencia de las preguntas construidas, lo que derivó en un ajuste de los mismos a partir de las indicaciones de los expertos. En el segundo paso se solicitó a dos estudiantes de cursos anteriores de TFG que respondieran los cuestionarios de seguimiento y a la entrevista semiestructurada con la finalidad de comprobar la comprensión de las preguntas. Se solicitó asimismo que otros dos docentes que impartieron la asignatura del TFG en el curso anterior respondiesen los cuestionarios de seguimiento y a la entrevista semiestructurada, lo que facilitó realizar nuevos ajustes necesarios en los cuestionarios y entrevistas semiestructuradas que finalmente se utilizaron en el estudio.

4.4.1.1 Cuestionarios de seguimiento

Los cuestionarios de seguimiento de los estudiantes fueron administrados al final de cada una de las tres primeras fases del TFG mediante Google Forms, y tenían el objetivo de conocer la percepción de los/las estudiantes acerca del uso que consideraban haber realizado del feedback recibido y acerca del efecto que consideraban que el feedback había tenido en las siguientes dimensiones:

1. Satisfacción general.
2. Grado de utilidad para avanzar en el TFG.
3. Vivencia personal y estado emocional.
4. Atribución de sentido en el TFG:
 - a. Ayuda en la comprensión de la tarea.
 - b. Ayuda en el interés acerca del TFG.
 - c. Ayuda en el sentimiento de competencia.

Los cuestionarios de seguimiento del estudiantado incluyeron preguntas abiertas y preguntas de escala Likert, con rango de cinco valores. Los tres cuestionarios de seguimiento contenían los mismos apartados para poder conocer la evolución de las

percepciones de los/las estudiantes a lo largo de las distintas fases del TFG, pero cada uno de ellos contenía adaptaciones en relación con las características del producto que se debía entregar al final de cada fase (ver los instrumentos completos en Anexos 4 a 6).

Los cuestionarios de seguimiento del y la docente también fueron administrados al final de cada una de las tres primeras fases del TFG, pero en este caso a través de un documento de Microsoft Excel con varias pestañas, una pestaña para cada estudiante, para que el docente pudiera incorporar sus percepciones sobre cada uno de sus estudiantes en un mismo documento (ver el instrumento completo en Anexo 7). Estos cuestionarios tenían el objetivo de conocer la percepción docente acerca del uso que consideraban que sus estudiantes habían realizado del feedback que les ofrecieron. Los tres cuestionarios de seguimiento contenían las mismas preguntas abiertas para poder conocer la evolución de las percepciones docentes.

Las preguntas concretas de los cuestionarios de seguimiento, tanto de estudiantes como de docentes, que se tuvieron en cuenta para el análisis de los datos de los objetivos 2 y 3 se indicarán más adelante en el apartado destinado al análisis de datos del presente capítulo.

4.4.1.2 Entrevistas finales

Para valorar la percepción de los/las estudiantes y docentes sobre el feedback en la fase 4 de la asignatura del TFG y realizar un repaso de sus percepciones en las fases previas, se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas, una por colectivo, ambas entrevistas fueron realizadas al finalizar la secuencia didáctica del TFG. Las entrevistas a estudiantes se realizaron antes de que estos conocieran su calificación final, para evitar que las respuestas fueran influidas por ésta, y las entrevistas al y la docente se realizaron después que estos hubieran puesto la calificación final a cada estudiante, para evitar que la reflexión sobre el proceso de cada estudiante influyera en su evaluación final. En estas entrevistas se realizaron las mismas preguntas que los cuestionarios de seguimiento, pero adaptadas a la fase 4 del TFG, así como preguntas para repasar las percepciones de la fase 1, fase 2 y fase 3 de la asignatura del TFG, y preguntas para recoger su valoración global del proceso llevado a cabo. En la entrevista dirigida a los/las estudiantes se incluyeron preguntas abiertas y preguntas de escala Likert, con un rango de cinco valores (ver instrumentos completos en Anexos 8 y 9).

Las preguntas concretas de las entrevistas finales, tanto para estudiantes como para docentes, que se tuvieron en cuenta para el análisis de datos de los objetivos 2 y 3, se indicarán más adelante en el apartado destinado al análisis de datos del presente capítulo.

4.4.2 Procedimiento de recogida y registro de datos

La recogida y registro de los datos se realizó mediante distintos procedimientos según la naturaleza de los propios datos. Todos los datos generados en las tutorías grupales, individuales y en pareja fueron recogidos mediante una grabadora de audio. En las tutorías individuales y en pareja la grabación en audio la realizaron el y la docente de cada caso, para preservar el contexto natural del proceso de tutoría, y las tutorías grupales fueron registradas en audio por la propia investigadora para poder identificar cuál era el/la estudiante que recibía el feedback del/la docente (ver Figura 4.3).

Los datos generados a través de las TIC, e-mails o mensajes en Google Drive, se copiaron offline en distintos documentos de Microsoft Word, clasificados en carpetas por cada caso, estudiante, fase a la que correspondían y fecha de entrega (ver Figura 4.3).

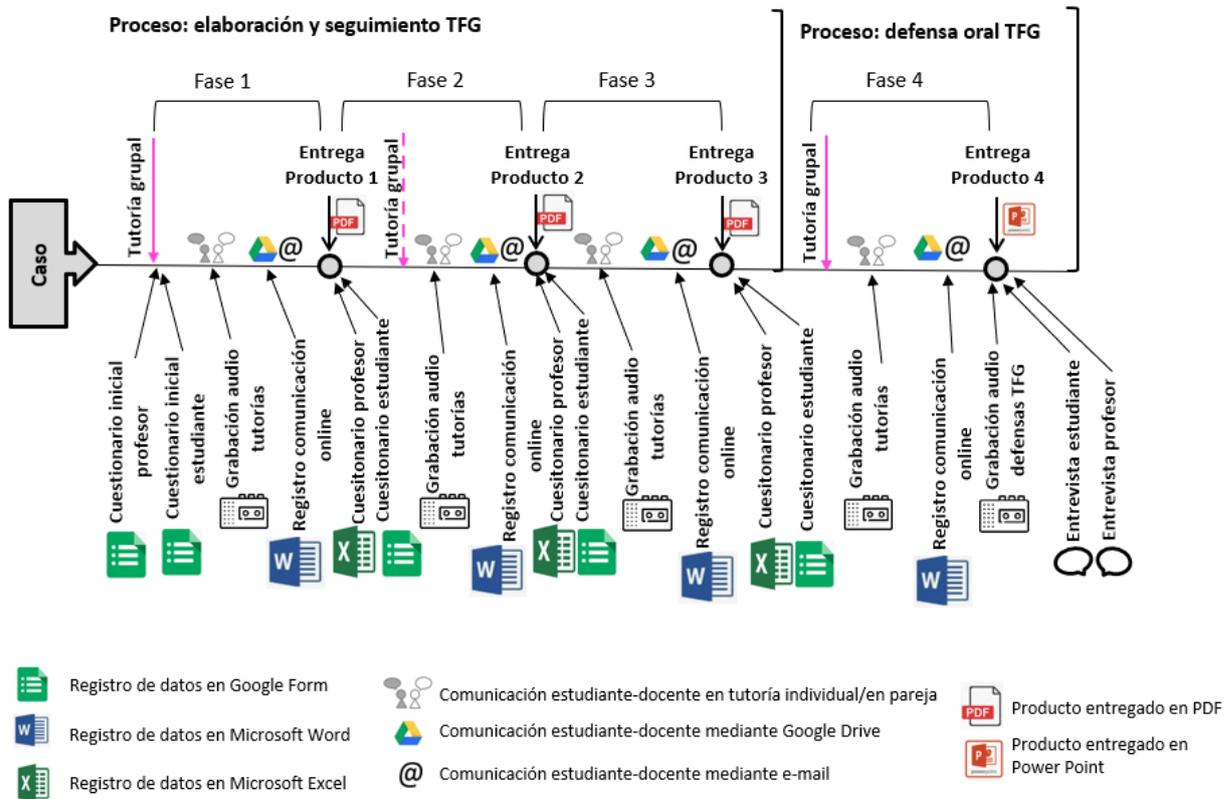
Las actividades entregadas por los/las estudiantes al final de cada una de las tres primeras fases, a través de Google Drive y e-mail, se descargaron offline y también se clasificaron en carpetas por caso, estudiante, fase y fecha de entrega. La actividad de la fase 4, correspondiente a la defensa oral del TFG, se registró mediante grabación en audio y se descargó y clasificó el documento de Power Point soporte de la defensa (ver Figura 4.3).

Los datos generados por los cuestionarios de seguimiento del estudiantado, presentado mediante Google Forms, se descargaron en formato Microsoft Excel y se clasificaron y guardaron cronológicamente. Los datos correspondientes a los cuestionarios de seguimiento docente, presentados mediante un documento Microsoft Excel, también se clasificaron y guardaron cronológicamente. Los datos generados a partir de la entrevista final, tanto a estudiantes como a docentes, fueron registrados mediante una grabación en audio (ver Figura 4.3).

Las grabaciones en audio de las tutorías grupales, individuales y en pareja, de la defensa del TFG y de la entrevista final fueron transcritas, clasificadas y guardadas cronológicamente para cada sujeto.

Figura 4.3

Proceso de recogida de datos durante la elaboración del TFG



4.5 Procedimiento e instrumentos de análisis de los datos

Una vez registrados los datos se inició el proceso de análisis de los mismos. El análisis de datos empleado fue un análisis de contenido cualitativo, siguiendo un proceso deductivo-inductivo, empleado previamente en la literatura para acercarse a la realidad del feedback (Brown y Harris, 2018). El análisis de contenido cualitativo es uno de los procedimientos utilizados en investigación cualitativa para describir sistemáticamente el significado de los datos cualitativos, cuya característica principal es el uso de categorías predefinidas por modelos teóricos previos para acercarse al análisis de los datos, las cuales pueden verse modificadas durante el proceso de codificación de los datos por la detección de categorías emergentes (Flick, 2018; Schreier, 2014), y permite la extracción de frecuencias de las diferentes categorías identificadas (Vaismoradi et al., 2013). En nuestro estudio, contamos con una serie de categorías predefinidas en la literatura (ver Tabla 4.7, 4.11, 4.12 y 4.14) para guiarnos en el proceso de análisis de los datos que, en algunas ocasiones, en el transcurso de la codificación fueron ampliadas con la incorporación de categorías emergentes (ver capítulos de resultados del objetivo 1 y 2).

Asimismo, la aplicación de este procedimiento de análisis nos permitió identificar frecuencias y patrones en cada uno de nuestros objetivos de investigación: en las características del feedback ofrecido y en los efectos observables y percibidos del feedback.

Para adentrarnos al análisis de los datos, construimos un protocolo de análisis a partir de los pasos indicados por Schreier (2014, p. 174) para realizar un análisis de contenido cualitativo y siguiendo las propuestas de Cropley (2021) y Rapley (2014) sobre el proceso de codificación del material cualitativo. Para comprobar si las categorías predefinidas en los instrumentos de codificación necesitaban alguna modificación o ampliación, se implementaron los cinco primeros pasos para analizar los procesos de dos de los/las estudiantes de nuestra investigación, uno/a de cada caso de estudio. Una vez realizamos las modificaciones necesarias para incluir las categorías emergentes, dimos por cerrados los instrumentos de codificación y se procedió a la codificación de todos los datos recogidos (paso 6):

- *Paso 1. Familiarizarse con los datos.* En esta parte del proceso se llevaron a cabo revisiones específicas de la situación analizada (momentos de ofrecimiento y recepción de feedback), en cada una de las fases y al final de la elaboración del TFG.
- *Paso 2. Identificar la unidad de análisis.* Se inició un proceso de deconstrucción de la información obtenida para acotar la unidad mínima de significado dentro del conjunto de datos. La unidad de análisis específica para cada objetivo se definirá en los siguientes apartados.
- *Paso 3. Codificar los datos.* Agrupación de las unidades de análisis identificadas que transmitan el mismo significado o idea para crear categorías de análisis, validando la presencia de las categorías establecidas (a partir de un proceso deductivo) y/o la detección de categorías emergentes (a partir de un proceso inductivo).
- *Paso 4. Descubrir categorías emergentes.* Identificación de fragmentos que no pueden ser codificados con los códigos y categorías iniciales y, por tanto, llevan a incorporar nuevas categorías explicativas dentro de los instrumentos de codificación existentes. Con la intención de facilitar la lectura del estudio, en este capítulo se presentan los instrumentos de codificación del material teórico

deductivo, y en los capítulos de resultados se presentarán las categorías emergentes identificadas.

- *Paso 5. Recodificar los datos con los instrumentos de codificación actualizados.* Esto implica llevar a cabo el método de las comparaciones constantes (Rapley, 2014), en el que se vuelven a revisar los datos codificados para verificar la posible presencia de la nueva categoría en los datos anteriormente revisados. Este método refleja la inherente naturaleza iterativa del proceso de codificación de la investigación cualitativa.
- *Paso 6. Finalizar la codificación.* Actualización y cierre de las categorías de los instrumentos de codificación; codificación del material restante repitiendo los pasos 1, 2 y 3 previamente descritos.
- *Paso 7. Interpretar los resultados.* En aras de interpretar y buscar tendencias o patrones para contribuir a la comprensión de las características del feedback y los efectos que produce en un contexto determinado como el TFG, se identificaron patrones respecto a:
 - Las características de feedback que se ofreció en cada caso.
 - Las actuaciones y percepciones de uso del feedback que tuvieron los/las estudiantes y el/la docente del TFG.
 - Las percepciones de los/las estudiantes sobre la satisfacción, utilidad, guía, expectativas de ayuda, influencia en su vivencia, estado emocional y atribución de sentido en la construcción del TFG ante el feedback recibido.
- *Pasos 8. Publicación de los resultados.* Se procedió a la redacción de los resultados y su respectiva discusión con el marco teórico.

Con el objetivo de atender a la credibilidad y la fiabilidad de la investigación (Flick, 2015), el protocolo para la identificación y análisis del material y su posterior codificación se realizó con la intervención de dos jueces, la doctoranda de la presente tesis y una doctora novel especializada en feedback, quienes se reunieron periódicamente con el fin de contrastar la codificación realizada hasta el momento. Las discrepancias entre las codificadoras se resolvieron hasta alcanzar acuerdo. En los casos de desacuerdo se solicitó la participación de otro investigador experto.

En la misma línea, se aplicaron en el estudio dos procesos indicados en la literatura para fortalecer la credibilidad y la fiabilidad de las investigaciones cualitativas: (1) la triangulación de datos y (2) la triangulación de métodos:

1. La *triangulación de datos* se consiguió a partir de la voz de los/las estudiantes participantes y de la recolección de datos en diferentes momentos de la investigación. Este hecho nos permitió capturar la evolución de las distintas voces del estudiantado a lo largo de las cuatro fases de la elaboración del TFG (Santiago-Delefosse et al., 2016; Twining et al., 2017). Como veremos más adelante, en el proceso de análisis de los efectos del feedback (objetivo 2) se sumo a dicha triangulación la voz docente y la observación de la investigadora en las cuatro fases de la asignatura.
2. La *triangulación de métodos* se obtuvo a partir de las distintas técnicas aplicadas para recolectar los datos, es decir, se usaron (1) cuestionarios y (2) entrevistas para capturar tanto el discurso oral como escrito de los/las participantes, (3) se registraron todas las comunicaciones entre estudiante y docente (tutorías, intercambio de e-mails y/o comentarios en Google Drive) y (4) se tuvieron en cuenta todas las producciones realizadas por los/las estudiantes (Rapley, 2014; Santiago-Delefosse et al., 2016; Twining et al., 2017).

Para favorecer la transparencia de nuestra investigación, a continuación, expondremos detalladamente los pasos seguidos en el proceso del análisis de datos para cada uno de los tres objetivos de investigación (Santiago-Delefosse et al., 2016). Cada objetivo presentó matices en su análisis de datos, puesto que su unidad de análisis fue distinta, el tipo de datos a analizar varió, los instrumentos de codificación fueron distintos y la manera de acercarse a ellos requirió pasos específicos. Asimismo, el procedimiento de análisis está ilustrado con fragmentos que ejemplifican cómo se llegó a la codificación de los datos a partir de la información descriptiva (Rapley, 2014; Schreier, 2014), identificando y organizando las similitudes y diferencias entre los datos recolectados, para alcanzar una interpretación de los mismos que contribuyera a seguir sumando conocimiento sobre el feedback y sus efectos (Flick, 2015; Flick, 2018; Twining et al., 2017).

4.5.1 Procedimiento de análisis de las características del feedback (objetivo 1)

El análisis de las características del feedback ofrecido se realizó a partir de un conjunto de categorías y subcategorías construidas y adaptadas a partir del marco teórico para su posterior interpretación (consultar las Tablas 4.8 a 4.11 para una descripción detallada y ejemplos ilustrativos de cada una de las categorías y subcategorías de análisis).

La primera acción fue definir la unidad de análisis para distinguir el feedback de los otros tipos de ayuda que el y la docente pudieran ofrecer a lo largo de la asignatura del TFG. Para considerar que un comentario docente era feedback debía cumplir los siguientes criterios:

- 1) contener un componente valorativo y
- 2) hacer referencia a una producción o acción previa del/de la estudiante.

En cambio, todos aquellos comentarios docentes que no contenían un aspecto valorativo y/o no hacían referencia a una producción o acción previa del estudiante se clasificaron como *otro tipo de ayuda* y no se tuvieron en cuenta en la presente investigación. Un ejemplo de **feedback** lo podemos encontrar en el proceso de Olivia.

Olivia - Tutoría individual [13/04]

[10:29] Docente A: no, esto no es correcto, tienes que cambiarlo. En un momento dado, al principio del todo, cuando empiece el trabajo de investigación, has de poner una nota a pie de página y decir que a partir de ahora los nombres que aparecen son pseudónimos, el que se llama Raúl, le llamas Pedro, y así.

Un ejemplo de **otro tipo de ayuda** se identificó en el proceso de Olga, en el momento en que la docente le ofreció una explicación para analizar un test sociométrico. Si bien esta explicación de la docente ayudó a Olga en su posterior análisis del test sociométrico, no proporcionó ningún componente valorativo en relación a una acción o producción previa de la estudiante:

Olga - Tutoría en pareja [06/04]

[02:33] Docente B: vale ¿has hecho una ojeada de cómo se analizan los test sociométricos?

[02:35] Olga: no, saqué ejemplos para formular las preguntas, pero que si no, claro, no hubiese encontrado porque...

[02:37] Docente B: bueno, lo que resulta muy útil es, imaginemos que en la clase hay 20 alumnos ¿vale? pues te haces una rueda de 20 puntos, te identificas los alumnos, los numeras del 1 al 20 ¿vale? para identificarlos, pero de una manera que siga siendo anónima, claro, entonces vas señalando con flechas a quién va saliendo, por ejemplo, este el alumno 1 escoge al 5, al 6, escoge al 8 y escoge al 18, luego el alumno 2 escoge / así te haces una rueda para los que escogen, había solo preguntas en positivo ¿verdad? solo los que escogen ¿sí? ¿no hay preguntas en negativo?

[03:20] Olga: no.

[03:21] Docente B: vale, pues entonces te haces una rueda para cada pregunta ¿vale? y al final te saldrá... ¿sabes estas manualidades que son clavos y son algo así parecido? y entonces te saldrá qué alumnos reciben más elecciones que el resto y queda allí dibujado.

[03:25] Olga: vale, perfecto.

Una vez identificado el feedback ofrecido por el y la docente (unidad de análisis), se procedió a codificar las características de dicho feedback con el resto de las categorías y códigos de análisis (foco, tipo, momento, modalidad y canal). En las Tablas 4.6 a 4.11 se presentan los sistemas de categorías predefinidas a partir del análisis de la literatura existente acerca de las características del feedback y adaptadas al contexto de la asignatura del TFG. El análisis de contenido cualitativo se realizó a partir de las transcripciones de las tutorías e intercambios comunicativos online, y se realizó posteriormente una descripción cuantitativa de los mensajes de feedback identificados y de sus características para obtener frecuencias (ver ejemplo del registro de codificación en Anexo 10).

Tabla 4.6

Síntesis de las categorías de caracterización del feedback

Foco	Tipo	Momento	Modalidad	Canal
Contenido (C)	Verificación (V)	Fase 1	Presencial (P)	Tutoría grupal (TG)
Tarea (T)	Elaboración (E)	Fase 2	Online (O)	Tutoría en pareja (TP)
Participación (P)		Fase 3		Tutoría individual (TI)
		Fase 4		E-mail (@)
				Google Drive (GD)

Tabla 4.7*Categorías del foco del feedback adaptadas a la elaboración del TFG*

Categorías del foco de feedback	Descripción	Adaptado al TFG
Contenido (C)	La <i>gestión del contenido</i> se refiere a la gestión de los significados producidos, aquellas acciones, contribuciones e intercambios comunicativos que están directamente vinculados con el contenido de aprendizaje.	Se considera foco en contenido cuando el feedback trata aspectos relacionados con el tema a investigar, los objetivos y las preguntas de investigación o la propuesta de intervención, las fuentes del marco teórico, el contenido de los instrumentos de investigación, el contenido que debe haber en cada apartado del TFG y el contenido de la presentación final del TFG.
Tarea (T)	La <i>gestión de la tarea académica</i> se refiere a acciones, aportes e intercambios comunicativos relacionados con el establecimiento de reglas o instrucciones sobre lo que debe hacerse, cómo debe hacerse y por qué procedimientos, así como qué productos finales deben crearse y qué características estos productos deberían tener.	Se considera foco en tarea cuando el feedback trata aspectos relacionados con la modalidad del TFG (intervención o investigación), el plan de trabajo, la muestra de la investigación, el tipo de instrumento a seleccionar, el proceso de recogida/análisis de datos, aspectos formales académicos, aspectos formales del TFG, proceso de búsqueda de referencias bibliográficas y aspectos formales de la presentación final del TFG.
Participación (P)	La <i>gestión de la participación social</i> que se refiere a aportaciones e intercambios comunicativos relacionados con el establecimiento de reglas o instrucciones sobre quién puede o debe hacer qué, cómo, cuándo, con quién y con qué frecuencia.	Se considera foco en participación cuando el feedback trata aspectos relacionados con: la comunicación entre el docente-estudiante durante el proceso (Google drive o e-mail), necesidad de realizar tutorías, realizar las entregas en la fecha acordada.

Nota. Adaptado de Coll y colaboradores (2013, p. 31). Coll y colaboradores (2014, p. 57.).

Tabla 4.8

Categorías subtemáticas del feedback con foco de contenido durante la elaboración del TFG

Categorías del foco en contenido	Descripción	Ejemplos
Tema	Indicaciones relacionadas con el tópico que se trabaja en el TFG.	<i>“sí, sí, me parece una idea interesante y creo que puede salirte un trabajo de este tema.” Feedback a Olivia [TI_22.02_02’58’].</i>
Objetivos y preguntas de investigación	Indicaciones relacionadas con los objetivos y las preguntas de investigación relativas al tema que se trabaja en el TFG.	<i>“claro, son objetivos todavía demasiado amplios, tienes que concretarlos mucho más, porque trabajos sobre autismo se han hecho muchos y propuestas didácticas con autismo también hay muchas, entonces tienes que concretar mucho más todavía los objetivos ¿vale? replantearlos.” Feedback a Belén [TG_24.02_06’19’].</i>
Aspectos fuentes marco teórico	Indicaciones relacionadas con las fuentes bibliográficas del tema que se trabaja en el TFG, dando indicaciones sobre autores expertos en la temática, la idoneidad de una fuente en relación con el tema trabajado o la necesidad de tener una diversidad de autores para construir el marco teórico.	<i>“hombre, están bien estos autores, pero también podrías añadir en el marco teórico a Stephen Covey, míratelo, no es mi tema, pero me parece que él también hace alguna clasificación de emociones y tiene trabajos interesantes.” Feedback a Helena [TI_05.04_05’59’]- Aspectos fuentes marco teórico [autores expertos en la temática].</i>
Contenido instrumentos	Indicaciones relacionadas con el contenido de los instrumentos construidos para recabar información sobre el tema del TFG, como las entrevistas semiestructuradas, cuestionarios o encuestas.	<i>“las preguntas del cuestionario que has seleccionado ya son las pertinentes para los niños, pero veo que el lenguaje en algunas ocasiones no está adaptado a ellos como, por ejemplo, en la pregunta “¿te gustaría aprender a ser mediador?” o en las preguntas formuladas en primera persona es mejor que se formulen en tercera persona, así será más fácil que te respondan, por ejemplo, en lugar de poner “yo molesto en clase” o “yo insulto a mis compañeros”, es mejor formularlo como “en algunas ocasiones algún compañero de clase insulta a otro” o “en alguna ocasión alguien ha roto material</i>

		<p><i>de clase”, es más fácil confesarse en tercera persona.” Feedback a Tiago [TP_06.04_10’11].</i></p>
<p>Contenido apartados TFG</p>	<p>Indicaciones relacionadas con el contenido redactado en los distintos apartados del TFG, como el título, la introducción, el marco teórico, análisis del contexto o el método, los resultados de investigación o propuesta de intervención, conclusiones y limitaciones y anexos.</p>	<p><i>“también tendrías que decir cuántos tests recogiste en total, de modo que se pueda valorar la proporción de los votos recibidos por estos dos alumnos, la proporción la debes calcular en relación con el total de elecciones posibles. Si eran 19 niños en la clase y todos te hicieron el test, quiere decir que como máximo un niño podía recibir 18 votaciones. Por tanto, por ejemplo, en la primera columna de esta segunda tabla, tendrías que poner "8/18", que es igual a un 44,44% de elección por parte de los compañeros. Solo así podrás determinar si es mucho o poco.” Feedback a Olga [GD_21.05_pág. 22] - Contenido apartados TFG [resultados de la investigación].</i></p>
<p>Contenido PPT</p>	<p>Indicaciones relacionadas con el contenido redactado en la presentación de su TFG, como la introducción, los objetivos y preguntas, el marco teórico o el análisis del contexto, método, los resultados de investigación o propuesta de intervención, conclusiones y limitaciones.</p>	<p><i>“en la diapositiva que titulas observación, claro, en tu caso no sólo has observado, es observación, encuestas y entrevista. El término que engloba los tres apartados sería recogida de datos mediante observación, mediante encuestas y mediante entrevista.” Feedback a Tiago [TG_08.06_45’30’] - Contenido PPT [método].</i></p>

Nota. Adaptado a partir del plan docente de la asignatura del Trabajo Final de Grado (ver Anexo 3).

Tabla 4.9*Categorías del foco en tarea adaptadas a la elaboración del TFG*

Categorías del foco en tarea	Descripción	Ejemplos
Modalidad	Indicaciones relacionadas con el tipo de modalidad a escoger para realizar el TFG: investigación o intervención.	<i>“no, cada modalidad requiere un abordaje distinto. La que estamos hablando todo el rato aquí es la B. En la modalidad A no tendrías que realizar las entrevistas de las que hablamos.” Feedback a Olivia [TI_22.02_10'26'']</i> .
Plan de trabajo	Indicaciones relacionadas con la gestión del tiempo y los procedimientos para llevar a cabo con éxito el TFG.	<i>“muy bien, me parece muy bien el plan de trabajo que propones, lo único que te diría, en términos de cronograma, es que te esperaras a tener un poco más de marco teórico avanzado para poder redactar las preguntas de la entrevista, y luego hacer las entrevistas.” Feedback a Belén [TI_02.03_24'52'']</i> .
Muestra	Indicaciones relacionadas con la selección de los participantes y el contexto donde se desarrollará el TFG.	<i>“sí, con unos tres o cuatro casos, sí, con tres ya estaríamos bien, ya sería suficiente para las entrevistas.” Feedback a Olivia [TI_22.02_01'19"]</i> .
Tipo de instrumento	Indicaciones relacionadas con la selección del instrumento más apropiado para recoger los datos a analizar (observación, test, entrevista, etc.).	<i>“la observación PARTICIPANTE no asume el rol de espectador, sino que precisamente participa. En tu caso pienso que sería observación simple, sin más adjetivos. Acaso se podría indicar la observación ETNOGRÁFICA, por el hecho de recurrir a la toma de notas de campo”. Feedback a Olga [GD_08/03_pág. 8]”</i> .
Proceso de recogida/análisis de datos	Indicaciones relacionadas con el proceso recogida (ej. notas de campo, grabación en audio o vídeo, etc.) y	<i>“sí, puedes hacerlo así, el primer día haces una observación más espontánea, pero justamente no con el objetivo de “a ver que veo”, sino más “a ver que veo y cómo puedo, con eso que he visto, prepararme para una observación más sistemática”, y para la</i>

análisis de los datos (ej. análisis del discurso, análisis estadístico, etc.).

*observación sistemática te creas una pauta que recoja lo que quieres observar y puedas ir señalando en ella lo que observas. Esa pauta te saldrá a partir de la primera observación, donde habrás seleccionado aquellos aspectos que te interesa observar para luego relacionarlos con los roles de los estudiantes y con lo que tú quieres estudiar.”
Feedback a Olga [TP_06/04_36’10’’].*

Aspectos formales académicos

Indicaciones relacionadas con la formalidad académica de un texto académico, dirigidas a atender el formato APA (ej. citación autores, figuras, gráficos y tablas), formato de transcripciones, uso de la lengua (ortografía y gramática).

*“no, en este caso se tendría que decir, como dice Gardner, y aquí abres paréntesis, escribes 1998 y cierras paréntesis ¿vale? y explicas la idea que has tomado de Gardner. Entonces, en referencias bibliográficas, allí pones la cita entera, Gardner, coma, hache, punto, 1998 entre paréntesis, punto, el título del libro en cursiva, editorial y la ciudad ¿sí? revisa la citación APA para tenerlo más claro.”
Feedback a Paula [TI_24.04_02’35’’]- Aspectos formales académicos [citación autores].*

Aspectos formales TFG

Indicaciones relacionadas con la estructura y apartados de un TFG, incluyendo el abstract, el marco teórico, el método o el análisis del contexto, los resultados de investigación o propuesta de intervención, las conclusiones y limitaciones, la fuente, el interlineado, los márgenes y la extensión del documento.

*“para el diseño final del trabajo es mejor que todos los títulos de los apartados queden al mismo nivel en el margen izquierdo. Los puedes poner en negrilla, por ejemplo, para que sean más visibles.”
Feedback a Belén [GD_06.04_pág 11]- Aspectos formales TFG [márgenes].*

Proceso de búsqueda de referencias bibliográficas

Indicaciones relacionadas con el proceso de la búsqueda de referencias bibliográficas para construir el marco teórico del TFG, como la selección de la base de datos o los criterios de inclusión exclusión de la información encontrada.

“deberías ampliar un poco más el marco teórico, igual en inglés encuentras más bibliografía, porque tengo la sensación que estos temas en el ámbito anglosajón está mucho más trabajado, puedes ir haciendo juegos de palabras en Scopus o ERIC, por ejemplo, music education and schools, y ya verás que te irán apareciendo artículos o libros de gente que ha hecho experiencias sobre este tema, y en los artículos y libros que te salgan puedes mirar la referencias que citan,

*y eso te ayudará a ir ampliando las referencias del marco teórico.”
Feedback a Cloe [TI_06.04_13’29’’].*

Aspectos formales PPT Indicaciones relacionadas con la formalidad de la presentación escrita de una exposición oral, teniendo en cuenta cantidad de texto por cada diapositiva, el número de diapositivas o el diseño de la diapositiva. *“el logotipo que has puesto en esta diapositiva, lo pasaría a la primera diapositiva, y el título debajo del logotipo, creando una franja para poner toda la información que tiene que ir aquí, como el nombre o el curso, y ya te cabe todo en una diapositiva.” Feedback a Belén [TG_08.06_pág 11].*

Nota. Adaptado a partir del plan docente de la asignatura del Trabajo Final de Grado (ver Anexo 3).

Tabla 4.10*Categorías del foco en participación adaptadas a la elaboración del TFG*

Categorías del foco en participación	Descripción	Ejemplos
Comunicación con el/la tutor/a	Indicaciones relacionadas con el modo en que los estudiantes pueden ponerse en contacto con su tutor/a de TFG para solicitar feedback.	<i>“sí, hombre, sí, yo ya os lo dije, enviadme todos los e-mails que queráis y, es más, si no contesto en veinticuatro horas, volvedme a escribir diciendo “Docente A, te escribí tal día”.” Feedback a Olivia [TI_22.02_15'24"].</i>
Fechas y formatos de entregas	Indicaciones relacionadas con los momentos de entrega y las características de la estructura de los productos de cada una de las fases del TFG.	<i>“sí, el pla de treball lo entregáis el 16 y lo nombráis como versión definitiva o lo ponéis en PDF, para que lo distinga de las versiones anteriores.” Feedback a Belén [TI_14.03_21'05"].</i>
Tutorías	Indicaciones relacionadas con la asistencia a las tutorías, tanto grupales como individuales, y al tipo de solicitud y requerimientos previos a la misma.	<i>“vale, pues para el miércoles que viene en lugar de presentármelo así, in situ, mejor envíame lo que hayas hecho el martes, a más tardar el martes o el lunes, para que me lo pueda haber mirado antes.” Feedback a Tiago [TI_02.03_16'39''] - Tutorías [requerimientos previos].</i>
Actitud del estudiante ante la construcción del TFG	Indicaciones relacionadas con la actitud que presenta el/la estudiante ante las exigencias y características de los productos que conforman el TFG.	<i>“bueno, lo primero a hacer es no cruzarse de brazos, porque así no se avanza.” Feedback a Carlota [TG_24.02_35'06'].</i>

Nota. Adaptado a partir del plan docente de la asignatura del Trabajo Final de Grado (ver Anexo 3).

Tabla 4.11

Categorías y subcategorías del tipo del feedback

Categorías tipo de feedback	Subcategorías tipo de feedback	Descripción	Ejemplos
Verificación (V)	Valoración favorable (VF)	Manifestaciones de acuerdo y/o aceptación sobre comentarios o productos realizados previamente por el/la estudiante.	<i>“sí, yo esta pregunta ahora sí que la veo, así reformulada la veo más clara.” Feedback a Belén [TI 14.03_02'17''] C_VF - Objetivos y preguntas de investigación.</i>
	Valoración crítica (VC)	Manifestaciones de desacuerdo y/o discrepancia sobre comentarios o productos realizados previamente por el/la estudiante.	<i>“no, en tu trabajo no hace falta indicarlo.” Feedback a Paula [TI_24.04_05'35''] C_VC - Contenido apartados TFG [propuesta de intervención].</i>
Elaboración (E) (incluye una valoración favorable o crítica)	Explicación propia (EP)	Explicación del/de la profesor/a con ampliación, profundización, argumentaciones, opiniones sobre comentarios o productos realizados previamente por el/la estudiante.	<i>“sí, debe ir a la bibliografía todo lo que citas en el texto. Hombre, todos extraemos información, tú pones información de lo que ha dicho un autor, y depende lo que uses y cómo lo uses, lo citas textual o no, por ejemplo, si yo digo “el hombre es un animal social, a diferencia de...” hombre, si digo eso, eso es Aristóteles, entonces tengo que citarlo como cita textual.” Feedback a Helena [TG_09.03_16'52''] T_VC_EP - Aspectos formales académicos [citación autores].</i>
	Requerimiento de mejora (RM)	Demanda para que el/la estudiante haga mejoras a los contenidos, tareas y/o acciones realizadas (aclarar, acotar, reelaborar, ampliar, corregir, etc.).	<i>“el apunte que tenía para hacerte a ti era proponerte otra pata de tu banco, porque cuando tú dices, yo voy a definir qué es la mediación y diferentes estilos, o líneas teóricas de mediación, o propuestas de intervención de mediación, pero tu trabajo no es mediación en cualquier sitio, es mediación en la escuela primaria, entonces tienes que incluir un apartado de contexto, de contexto</i>

		<i>institucional pero también de contexto de alumnos, entonces pienso que tendrías que incluir todo un apartado de psicología evolutiva.” Feedback Tiago [TG 24.02_18’05’’] C_VC_RM - Contenido apartados TFG [marco teórico].</i>
Ejemplos para la mejora (EM)	Se ofrece un ejemplo explícito para ayudar a avanzar al/a la estudiante en la construcción y mejora del contenido o de la realización de la tarea.	<i>“claro, esta es tu pregunta de trabajo, vale, según lo que estuvimos hablando, pero como título es muy largo, yo buscaría la esencia de la pregunta cuál es, no sé, por ejemplo, Estrategias docentes aprendidas de un caso de Asperger o ¿Qué puede aprender un maestro de un docente con Asperger? [...]debes buscar unas palabras clave y con esas palabras crear un título más breve, que te recoja la esencia del trabajo.” Feedback a Carlota [TI_09/03_06:19] C_VC_EM - Contenido apartados TFG [título].</i>
Ofrecimiento de pistas (OP)	Se ofrecen pistas, sin indicaciones explícitas, para que el/la estudiante mejore los comentarios o productos presentados.	<i>“vigila las normas de acentuación!!” Feedback a Olga [GD_08/03_pág. 5] T_VC_OP - Aspectos formales académicos [uso de la lengua (ortografía y gramática)].</i>

Nota. Coll y colaboradores (2013, p. 31). Coll y colaboradores (2014, p. 57.). Moreno (2017, p. 76).

4.5.2 Procedimiento de análisis de los efectos observables del feedback (objetivo 2)

Siguiendo el mismo procedimiento del objetivo 1, el análisis de los efectos observables del feedback ofrecido se realizó a partir de un conjunto de categorías y subcategorías construidas y adaptadas a partir del marco teórico. En la Tabla 4.12 se presentan las categorías predefinidas de los efectos observables del feedback ofrecido por el/la docente durante la construcción del TFG de cada estudiante. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, a medida que fuimos analizando los efectos del feedback se encontraron resultados que no se podían codificar en ninguna de las categorías predefinidas, por lo que se definieron categorías emergentes. Dichas categorías están descritas e ilustradas, junto con las categorías predefinidas, en el capítulo VI de resultados del objetivo 2.

Tabla 4.12

Categorías predefinidas de los efectos observables del feedback en el producto

Efecto	Dónde	Categoría	Descripción
Observable	Producto (tareas entregadas)	Incorporación	Inmediata: efecto que se puede observar en el producto que el/la estudiante entrega al final de la misma fase en la que el feedback fue ofrecido. Corto plazo: efecto que no se puede observar en el producto de la misma fase que fue ofrecido, pero sí en el producto de la fase siguiente. Medio plazo: efecto que no se puede observar ni en el producto de la misma fase, ni en el producto de la fase siguiente, sino que se observa en el producto que se entrega pasadas dos fases.
		No incorporación	Efecto que aparece cuando la incorporación del feedback no se ha localizado en ninguna de las tareas entregadas del/de la estudiante y debido a su naturaleza sí es susceptible a ser observado en el producto.
No observable	Efecto que no se puede observar directamente en las producciones escritas dadas sus características intrínsecas.		

Para analizar los efectos observables del feedback ofrecido se siguió la secuencia completa de ofrecimiento de feedback. Es decir, se analizó la dimensión temporal y el contexto de aparición de cada feedback, no como un elemento aislado que solo tenía influencia en el producto entregado al final de la fase. Para ello, se rastreó la evidencia

del efecto de feedback en las diferentes fuentes de información recopiladas: los intercambios comunicativos orales y online y los productos entregados en cada fase (ver ejemplo del registro de codificación en Anexo 11).

Para analizar los efectos observables del feedback se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Lectura de todos los mensajes de feedback de un/a estudiante (de todas las fases) para entrar en contacto con las características del feedback a analizar y el proceso llevado a cabo por el/la estudiante (Rapley, 2014).
2. Detección del primer feedback que se ofreció, búsqueda de su efecto (unidad de análisis) a partir de ese momento hasta encontrarlo. Es decir, se revisaron los posteriores momentos de intercambio comunicativo entre el/la estudiante y el/la docente (tutorías grupales, individuales, en pareja, en pequeño grupo, e-mail o comentarios en Google Drive), hasta llegar al producto del final de la fase donde el feedback se había ofrecido, si no se identificaba ningún efecto, se seguía buscando en los momentos de intercambio comunicativo de la siguiente fase y, si no se detectaba el efecto, se rastreaba en el producto del final de la fase siguiente, y así sucesivamente hasta encontrar el efecto. Si se agotaban los momentos o productos para encontrar el efecto del feedback, y no se había identificado ningún efecto, se consideraba que el efecto producido por dicho feedback era de *no incorporación* (ver capítulo VI para una descripción detallada y ejemplificada de las categorías de efectos predefinidas y emergentes).

Adicionalmente, para explorar la percepción de los/las estudiantes y docentes sobre el uso del feedback ofrecido y recibido, y poder triangular los datos obtenidos en los efectos observables, se diseñaron las siguientes preguntas en los cuestionarios de seguimiento de estudiantes y docentes:

Tabla 4.13

Preguntas para recoger las percepciones de los/las participantes sobre el uso del feedback

Instrumento	Participante	Pregunta
Cuestionario de seguimiento del estudiante en la fase 1, fase 2 y fase 3, y en la entrevista final	Estudiante	<i>¿Hay algún feedback que no hayas tenido en cuenta para construir esta (primera, segunda, tercera y cuarta) tarea? ¿cuál? ¿por qué?</i>
Cuestionario de seguimiento del docente en la fase 1, fase 2 y fase 3, y en la entrevista final	Docente	<i>¿Consideras que el alumno ha incorporado en esta entrega el feedback que le has ofrecido hasta el momento?</i>
Cuestionario de seguimiento del docente en la fase 1, fase 2 y fase 3, y en la entrevista final	Docente	<i>Si has respondido que NO ¿podrías indicar qué feedback consideras que no ha incorporado?</i>
Entrevista final	Docente	<i>A continuación, voy a leer los diferentes mensajes de feedback que has ofrecido al/a la estudiante a lo largo de la asignatura, y quisiera saber si consideras que los ha incorporado o no en su TFG.</i>

4.5.3 Procedimiento de análisis de los efectos percibidos del feedback (objetivo 3)

Del mismo modo que en el análisis relativo a los anteriores objetivos, el análisis de los efectos percibidos del feedback por los/las estudiantes se realizó a partir de un conjunto de categorías y subcategorías construidas y adaptadas a partir del marco teórico para su posterior interpretación. En la Tabla 4.14 se muestra la descripción de las categorías predefinidas teniendo en cuenta la fuente de datos: las preguntas de escala Likert o a las preguntas de respuesta abierta.

Para identificar los efectos percibidos del feedback (unidad de análisis) se estableció una dimensión de análisis denominada “percepción” y tres categorías: positiva, negativa y ambivalente. Esta categoría se utilizó para clasificar tanto las respuestas a las preguntas de tipo Likert como las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario y de la entrevista final.

Por un lado, las preguntas de tipo Likert tenían el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes en relación con:

1. La satisfacción con el feedback.
2. El grado de utilidad atribuido al feedback.
3. La ayuda del feedback para atribuir sentido a la construcción del TFG. Los aspectos que se consideraron para identificar la presencia de atribución de sentido fueron:
 - a. la ayuda del feedback para comprender la tarea que tenían que realizar.
 - b. la ayuda del feedback para interesarse más por el TFG.
 - c. la ayuda del feedback para sentirse más competentes para la realización y defensa del TFG.

Por otro lado, las preguntas abiertas tenían el objetivo de conocer la percepción de los/las estudiantes sobre:

1. La guía ofrecida por el feedback y las expectativas de ayuda sobre el próximo feedback.
2. Su vivencia personal a lo largo de la elaboración del TFG y la influencia del feedback en dicha vivencia y en su estado emocional.

Tabla 4.14

Categorías de la percepción del estudiantado sobre el feedback recibido

Categorías de la dimensión “Percepción”	Puntuaciones escala Likert	Respuestas abiertas
Percepción positiva	Puntuaciones por encima del valor de mediana de la escala Likert (2,5).	Relatos que recogen aspectos únicamente satisfactorios o positivos. <i>Ejemplo: “Bien. Me gusta cómo la Docente B me dice las cosas, es concreta con sus respuestas y respetuosa con el trabajo realizado. Y yo quiero que el trabajo esté bien corregido.” [Belén_CSE_F1]. Puntuación +1.</i>
Percepción ambivalente	Puntuaciones en el mismo nivel que el valor de mediana de la escala Likert (2,5).	Relatos que recogen aspectos tanto satisfactorios o positivos como también insatisfactorios o negativos. <i>Ejemplo: “Han influido</i>

		<p><i>positivamente</i> ya que he podido empezar a trabajar con un tema de los que le presenté a mi tutor. Negativamente porque, aunque me contestaba a mis dudas, necesitaba que los feedback fueran más amplios o más explicativos.” [Helena_CSE_F1]. Puntuación 0.</p>
Percepción negativa	Puntuaciones por debajo del valor de mediana de la escala Likert (2,5).	<p>Relatos que recogen aspectos únicamente insatisfactorios o negativos. <i>Ejemplo:</i> “Estaba muy apurada y en muchos momentos he sentido que no llegaría a tiempo a la entrega, cosa que me desmotivaba.” [Paula_CSE_F3]. Puntuación -1.</p>

Debido a que las respuestas a las preguntas abiertas eran fragmentos de texto de los/las estudiantes, y no indicaban una puntuación directa como en el caso de las preguntas de escala Likert, se tomó la decisión operacional de otorgar las puntuaciones +1, 0 y -1 para codificar cada fragmento. Cada percepción positiva se codificó con la puntuación +1, cada percepción ambivalente con la puntuación 0, y cada percepción negativa con la puntuación -1. Una vez codificadas todas las percepciones, se procedió a sumar todas las puntuaciones obtenidas para alcanzar una imagen global de cada caso. De esta manera, la puntuación máxima que se podía alcanzar al contabilizar las percepciones de los/las cuatro estudiantes de cada caso de estudio quedaba comprendida en un rango de puntuaciones del +4 al -4, siendo +4 el resultado alcanzado si los/las cuatro participantes habían indicado percepciones positivas, y -4 si habían indicado percepciones negativas. En la imagen final de conjunto, generada a partir de esta decisión operacional, se consideró que las percepciones del caso de estudio eran positivas si la suma de las percepciones individuales se encontraba entre las puntuaciones +4, +3 o +2, eran ambivalentes si la suma de las percepciones individuales era +1, 0 o -1, y negativas si la suma de las percepciones resultaba ser -2, -3 o -4. Adicionalmente, como se verá en el capítulo VII de resultados del objetivo 3, para facilitar la lectura de los resultados, se consideró identificar las percepciones positivas con la ilustración de una “cara verde”, las percepciones ambivalentes con la ilustración de una “cara amarilla”, y las percepciones negativas con una “cara roja”.

A continuación, se presentan las preguntas realizadas a los/las estudiantes en cada una de las fases de la asignatura del TFG para responder a las preguntas de investigación del objetivo 3. Para responder a la primera pregunta de investigación *¿Qué grado de utilidad y satisfacción declara el estudiantado en relación con el feedback recibido?* se tuvieron en cuenta las respuestas a la pregunta general *¿Qué valoración le das al feedback recibido en esta (primera, segunda, tercera, cuarta) fase?* (en una escala Likert de 5 puntos) en los cuestionarios de cada fase y la entrevista final, y las respuestas de las preguntas que se listan a continuación para conocer la percepción de los/las estudiantes sobre la utilidad del *feedback con foco en contenido* y el *feedback con foco en tarea*:

Utilidad del feedback con foco en contenido:

Cuestionario 1 (fase 1)

- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a clarificar el tema de tu TFG?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a concretar los objetivos de tu TFG?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a concretar las preguntas de investigación/la propuesta de intervención de tu TFG?*

Cuestionario 2 (fase 2)

- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a clarificar el tema de tu TFG?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a concretar/responder los objetivos de tu TFG?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a concretar/responder las preguntas de investigación/la propuesta de intervención de tu TFG?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a estructurar y desarrollar la información en los diferentes apartados de tu TFG?*

Cuestionario 3 (fase 3)

- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a responder los objetivos de tu TFG?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a responder las preguntas de investigación/la propuesta de intervención de tu TFG?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a estructurar y desarrollar la información en los diferentes apartados de tu TFG?*

Entrevista final (fase 4)

- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a seleccionar/mejorar el contenido para realizar la presentación del TFG?*

Utilidad del feedback con foco en tarea:

Cuestionario 1 (fase 1)

- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a decidir la elección de la modalidad A o B?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a que el tema escogido de tu TFG sea viable/pertinente?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a elaborar un plan de trabajo (planificación, cronograma, nivel de detalle, etc.)?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a entender la realización de la tarea (diseño del proyecto del TFG)?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a resolver las dudas que tenías sobre la tarea a entregar (diseño del proyecto del TFG)?*

Cuestionario 2 (fase 2)

- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a entender la realización de la tarea (construcción del TFG)?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a resolver las dudas que tenías sobre la tarea a entregar (construcción del TFG)?*

Cuestionario 3 (fase 3)

- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a entender la realización de la tarea (entrega del TFG escrito)?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a resolver las dudas que tenías sobre la tarea a entregar (entrega del TFG final)?*

Entrevista final (fase 4)

- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a entender la realización de la tarea (presentación del TFG)?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a resolver las dudas que tenías sobre la tarea a entregar (presentación del TFG)?*

Entrevista final (fase 4) – utilidad del feedback de ambos focos:

Ahora que has acabado la asignatura del TFG, te propongo que hagamos un breve repaso de las distintas fases del TFG y cómo el feedback consideras que te ha ayudado en cada una de ellas.

Para responder a la segunda pregunta de investigación *¿Qué percepción de guía y qué expectativas declaran los/las estudiantes en relación con el feedback recibido?* se tuvieron en cuenta las respuestas a las preguntas: *¿Te has sentido guiado/a durante esta*

fase? ¿por qué? de los tres cuestionarios de cada fase y de la entrevista final y *¿Crees que el próximo feedback te ayudará a avanzar en tu TFG?* de los tres cuestionarios de cada fase. Esta última pregunta no se realizó en la entrevista final porque la asignatura ya había acabado y no se recibiría más feedback.

Para responder a la tercera pregunta de investigación *¿Qué vivencia personal y emocional declaran los/las estudiantes en relación con el feedback recibido?* se tuvieron en cuenta las respuestas a las preguntas de los cuestionarios de cada fase y de la entrevista final que se presentan a continuación:

- *Explica brevemente cómo te has sentido durante esta (primera, segunda, tercera, cuarta) fase de construcción del TFG.*
- *Respecto a lo que has explicado de tu vivencia, en qué medida el feedback ha influido en esta vivencia (puede ser tanto positivamente como negativamente), ¿qué papel han tenido en ella? y explica por qué.*
- *¿Cómo te has sentido al recibir feedback? ¿por qué?*
- *Valora del 0 al 10 hasta qué punto el feedback te ha ayudado a vivir una experiencia de aprendizaje en la realización del TFG más o menos satisfactoria (0 muy poco satisfactoria – 10 muy satisfactoria). Justifica por qué y señala si hay algún feedback que destacarías en especial [únicamente en la entrevista final al estudiante - EFE].*

Para responder a la cuarta pregunta de investigación del objetivo 3 *¿Qué valor asignan los/las estudiantes al feedback para atribuir sentido a la elaboración del TFG?* se tuvieron en cuenta las respuestas de los/las estudiantes a las siguientes preguntas de los cuestionarios de cada fase y de la entrevista final (en una escala Likert de 5 puntos):

- *¿En qué medida el feedback recibido te ha ayudado a comprender cómo tenía que ser la tarea que entregar?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a interesarte más por el tema que trabajabas?*
- *¿En qué medida el feedback te ha ayudado a ser más consciente de tus puntos fuertes y de tus puntos débiles?*

y las respuestas a las siguientes preguntas únicamente en la entrevista final:

- *Ahora que has acabado la asignatura del TFG, te propongo que hagamos una valoración general sobre cómo consideras que el feedback te ha ayudado a*

comprender la tarea que tenías que entregar, interesarte más por el tema que trabajabas y ser más consciente de tus puntos fuertes y de tus puntos débiles

- *¿Consideras que los aprendizajes derivados del feedback son relevantes en tu proyecto personal, vital y/o profesional en el futuro? ¿Para qué crees que te sirven o servirán?*

Finalmente, es importante señalar que, tal como se ha indicado en la revisión de la literatura, el proceso del feedback es complejo y no debe considerarse como una relación lineal de causa-efecto. En este sentido, la lectura de los resultados de los efectos, tanto observables como percibidos, debe considerar la coexistencia e interrelación del feedback analizado con otro tipo de ayudas que han podido aparecer en la actividad conjunta, así como con distintas variables mediadoras (ver Tabla 2.1).

4.6 La ética de la investigación

Al llevar a cabo esta investigación se tuvo en cuenta la dimensión ética, atendiendo los principios de integridad de la investigación recogidos actualmente en el Código de Integridad en la Investigación de la Universitat de Barcelona (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020). La investigación, situada dentro del campo de estudio de las ciencias sociales y contando con la participación de seres humanos, garantizó las condiciones de voluntariedad, confidencialidad, responsabilidad y rendición de cuentas:

- *Voluntariedad.* Los/las participantes fueron informados previamente de las características de la investigación y se solicitó su consentimiento de participación (ver Anexos 1 y 2). Todos/as los/las participantes, si por algún motivo consideraban que no podían seguir participando en la investigación, podían interrumpir el proceso en cualquier momento. Asimismo, al inicio de cada sesión de tutoría – individual o grupal - que se grababa en audio, se solicitó el permiso de los/las participantes para proceder al registro de audio, pudiendo los/las participantes solicitar la pausa de la grabación si fuera preciso (Flick, 2018).
- *Confidencialidad.* La identidad de los/las participantes se preservó con el uso de pseudónimos (Flick, 2018).
- *Responsabilidad.* Para prevenir cualquier influencia que la investigación pudiera ocasionar en la evaluación del TFG de cada estudiante participante, la revisión con el/la tutor/a del TFG sobre la actuación de los/las estudiantes a partir del feedback ofrecido se realizó posteriormente a la publicación de la calificación final de la asignatura del TFG. Asimismo, los resultados de la propia

investigación, en la que aparecen fragmentos de los/las participantes, bajo pseudónimos, para ilustrar los resultados obtenidos, serán publicados posteriormente a la evaluación de la asignatura del TFG (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020).

- *Rendición de cuentas.* La doctoranda de la investigación contrajo el compromiso de compartir con todos/as los/las participantes los resultados finales de la investigación, con la intención de darles a conocer las conclusiones que se consiguieron con su participación, y contribuir a su formación docente sobre el complejo proceso del feedback en la educación (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020).

Capítulo V Resultados del objetivo 1: características del feedback

5.1 Caso A. Resultados del objetivo 1	121
5.1.1 Caso A. Características del feedback	121
5.1.1.1 Caso A. Foco del feedback.....	121
5.1.1.1.1 Caso A. Feedback con foco en contenido	123
5.1.1.1.2 Caso A. Feedback con foco en tarea	126
5.1.1.1.3 Caso A. Feedback con foco en participación	129
5.1.1.2 Caso A. Tipo del feedback	129
5.1.1.3 Caso A. Relación entre el foco y el tipo del feedback.....	130
5.1.1.4 Caso A. Modalidad y canal del feedback	132
5.1.2 Caso A. Percepción de las estudiantes y calificaciones finales.....	134
5.1.3 Caso A. Síntesis de los resultados del objetivo 1	135
5.2 Caso B. Resultados del objetivo 1	138
5.2.1 Caso B. Características del feedback	138
5.2.1.1 Caso B. Foco del feedback.....	138
5.2.1.1.1 Caso B. Feedback con foco en contenido.....	140
5.2.1.1.2 Caso B. Feedback con foco en tarea.....	143
5.2.1.1.3 Caso B. Feedback con foco en participación.....	146
5.2.1.2 Caso B. El tipo del feedback	147
5.2.1.3 Caso B. Relación entre foco y el tipo del feedback.....	148
5.2.1.4 Caso B. Modalidad y canal del feedback	150
5.2.2 Caso B. Percepción de los/las estudiantes y calificaciones finales	151
5.2.3 Caso B. Síntesis de los resultados del objetivo 1	152

Resultados del objetivo 1: las características del feedback

En el presente capítulo se exponen los resultados del objetivo 1 dirigido a *Analizar el feedback ofrecido por profesorado universitario en un entorno semipresencial durante la elaboración del TFG*. El capítulo se estructura en dos apartados. En el primer apartado se exponen los resultados obtenidos en el caso A y en el segundo apartado se muestran los resultados del caso B. Al finalizar cada uno de los apartados se realiza una síntesis general de los datos expuestos en cada caso.

Los resultados responden a la pregunta de investigación que se propuso *¿Qué características tiene el feedback ofrecido según el foco, tipo, momento, modalidad y canal?* y muestran dos lecturas de cada característica del feedback, una lectura que refleja los resultados obtenidos en la totalidad de la asignatura del TFG, que de ahora en adelante denominaremos como “análisis global”, y otra lectura que muestra los resultados en cada una de las cuatro fases de la asignatura del TFG, que de ahora en adelante denominaremos como “análisis longitudinal” o “por fases”.

Adicionalmente, a través del análisis del foco del feedback se detectó un foco no contemplado previamente (contenido, tarea y participación) en el diseño de la investigación, puesto que se dirigía a *felicitar, alentar y/o animar al/a la estudiante en su proceso de aprendizaje y construcción del TFG* en general. En consecuencia, se añadió este foco al conjunto como categoría emergente de foco motivacional.

5.1 Caso A. Resultados del objetivo 1

5.1.1 Caso A. Características del feedback

En el caso A se identificaron un total de 210 mensajes de feedback dirigidos a las estudiantes que participaron en el estudio (Olivia, Helena, Paula y Cloe). A continuación, se indica la naturaleza y distribución de dichos mensajes de feedback a lo largo de la asignatura del TFG.

5.1.1.1 Caso A. Foco del feedback

El análisis global del foco del feedback muestra un predominio de feedback con foco en la tarea (43%) y con foco en contenido (39%), notándose un porcentaje ligeramente superior en el foco en tarea. Seguidamente, se observa la presencia de feedback con foco

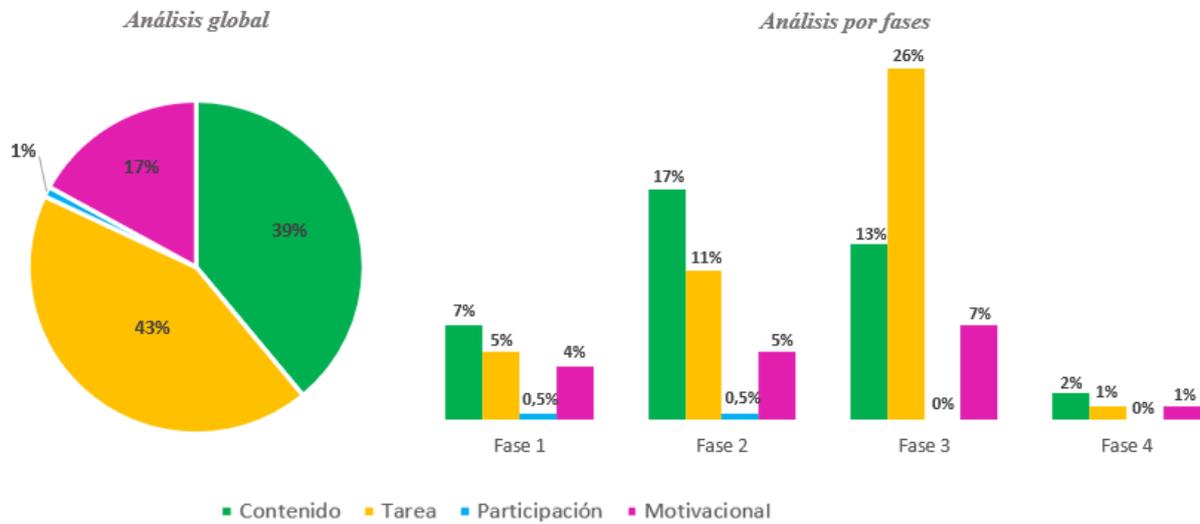
motivacional (17%) y una menor presencia de feedback con foco en participación (1%) (ver Figura 5.1).

En el análisis longitudinal, se observa que en la fase 1 se presentan todos los focos de feedback, aunque con un porcentaje reducido en todos ellos en comparación con las fases posteriores (ver Figura 5.1). El mayor porcentaje de feedback de la fase 1 se encuentra en el feedback con foco en contenido (7%), seguido del foco en tarea (5%), del foco motivacional (4%) y del foco en participación (0,5%). En la fase 2 se observa un aumento del feedback con foco en contenido (17%), en tarea (11%) y motivacional (5%), manteniendo el mismo porcentaje del feedback con foco en participación (0,5%). En la fase 3 se observa una leve disminución en el feedback con foco en contenido (13%), un incremento de más del doble del feedback con foco en tarea (26%), un ligero aumento del feedback con foco motivacional (7%) y ausencia del foco en participación. Finalmente, en la fase 4 disminuye el feedback con foco en contenido (2%), tarea (1%) y motivacional (1%) y sigue sin localizarse ningún feedback con foco en participación.

A modo de resumen, se observa un incremento de la presencia de feedback durante la construcción del TFG (fase 1 a fase 3), mientras que en la construcción de la presentación del TFG (fase 4) se observa una disminución. En las tres primeras fases vemos que el feedback con foco en tarea y con foco motivacional experimentan un aumento tras el avance de cada fase, mientras que el feedback con foco en contenido presenta un aumento inicial entre la fase 1 y 2, pero una posterior disminución en las fases posteriores. En relación con el foco en participación vemos que está presente en la fase 1 y 2 sin variar su porcentaje, pero no se detectó su presencia en las fases posteriores. Asimismo, se observa un ligero predominio del feedback con foco en contenido en las fases 1, 2 y 4 respecto a los otros focos, mientras que el feedback con foco en tarea predomina en la fase 3.

Figura 5.1

Caso A. Foco del feedback (global y longitudinal)



A continuación, se exponen los resultados de los aspectos que se trataron entre las estudiantes y el docente del caso A respecto a cada uno de los focos del feedback.

5.1.1.1.1 Caso A. Feedback con foco en contenido

Empezando por el análisis global del feedback de foco en contenido, se observa que más de la mitad del feedback fue destinado a tratar el contenido de los distintos apartados del TFG (58%), y en menor medida se dirigió a tratar aspectos relacionados con las fuentes del marco teórico (14%), el tema del trabajo (12%), el contenido de los instrumentos propuestos (6%), el contenido de los objetivos y preguntas de investigación (5%) y el contenido de la defensa del TFG (5%) (ver Figura 5.2).

Figura 5.2

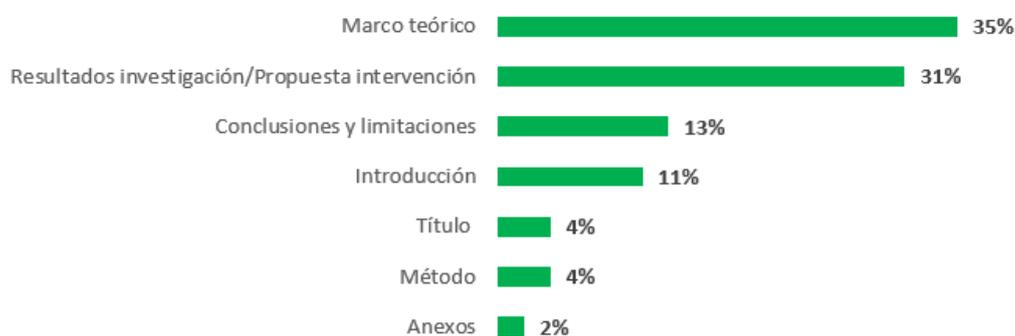
Caso A. Feedback con foco en contenido (global)



En un análisis más detallado de los aspectos tratados dentro de la categoría “Contenido apartados TFG” (58%), podemos ver que la mayor parte del feedback fue dirigido al contenido del marco teórico (35%) y al contenido de los resultados de investigación o de la propuesta de intervención (31%), y en menor medida al contenido de las conclusiones y limitaciones (13%), introducción (11%), título (4%), método (4%) y anexos (2%) (ver Figura 5.3).

Figura 5.3

Caso A. Subcategorías temáticas de feedback con foco en contenido (global)



Seguidamente, en el análisis longitudinal se observa cómo se distribuyeron los aspectos que trató el feedback con foco en contenido en cada una de las cuatro fases de la asignatura (ver Figura 5.4). En la fase 1 el feedback fue dirigido principalmente a tratar el tema del TFG (50%), seguidamente a los objetivos y preguntas de investigación (21,5%), al contenido de la introducción del TFG (21,5%) y en menor medida a aspectos relacionados con el título del trabajo (7%).

En la fase 2 el feedback con foco en contenido se dirigió principalmente a tratar aspectos sobre el contenido del marco teórico (26%), sobre las fuentes del marco teórico (17%), el contenido de los instrumentos (14%) y el contenido de los resultados de investigación o de la propuesta de intervención (14%). En menor porcentaje se dirigió a aspectos relacionados con el contenido de las conclusiones y limitaciones (8%), al método (6%) y a aspectos ya tratados en la fase 1, como el contenido de la introducción (6%), el contenido de los objetivos y preguntas de investigación (6%), el tema del TFG (3%) y el título del TFG (3%).

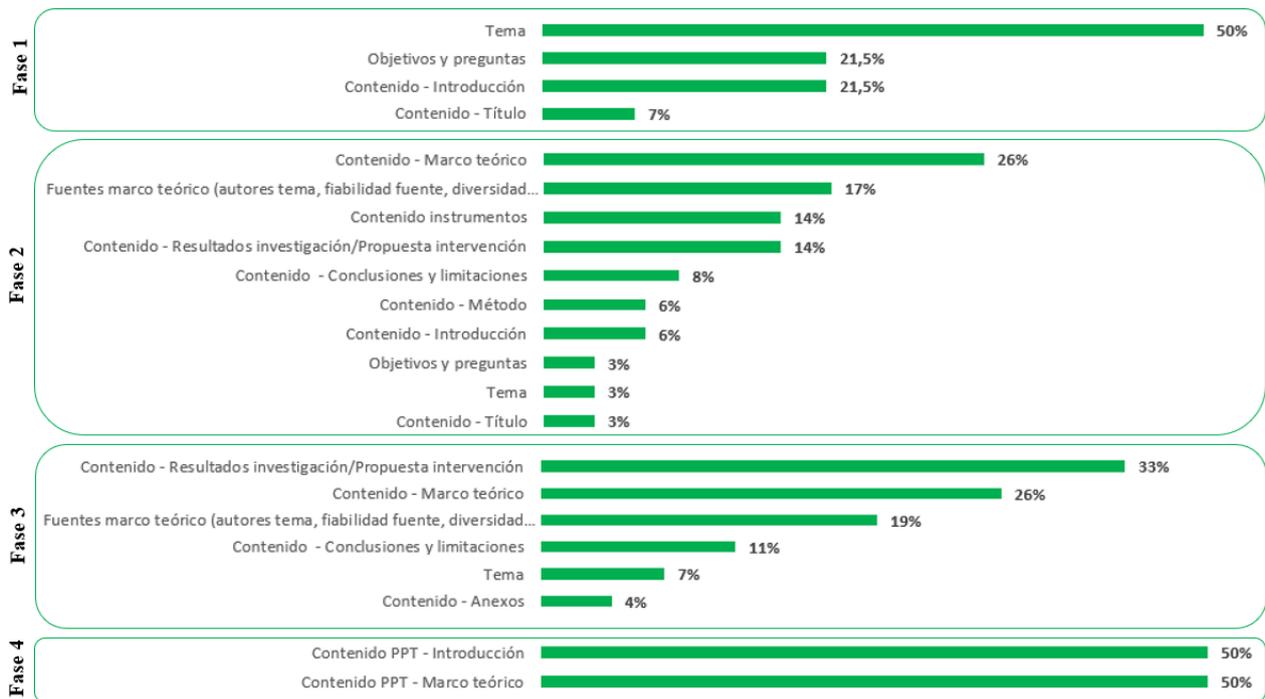
En la fase 3 de la asignatura se observa que el feedback continuó dirigiéndose a aspectos previamente identificados en la fase 1 y en la fase 2, aunque con un porcentaje distinto, y

adicionalmente se dirigió al contenido de los anexos. En esta fase encontramos que el feedback se dirigió principalmente a los aspectos relacionados con los resultados de investigación y la propuesta de intervención (33%) y el contenido del marco teórico (26%). Seguidamente, encontramos un porcentaje menor de feedback dirigido a tratar aspectos relacionados con las fuentes del marco teórico (19%) y al contenido de las conclusiones y limitaciones del TFG (11%). En última instancia, se identificó feedback de contenido dirigido a tratar aspectos del tema del TFG (7%) y de anexos (4%).

En la fase 4, el feedback con foco en contenido atendió aspectos relacionados exclusivamente con el contenido del documento de presentación de final del TFG (contenido PPT), atendiendo al contenido expuesto en la introducción del PPT (50%) y al contenido expuesto en el marco teórico (50%).

Figura 5.4

Caso A. Subcategorías temáticas del foco en contenido (longitudinal)

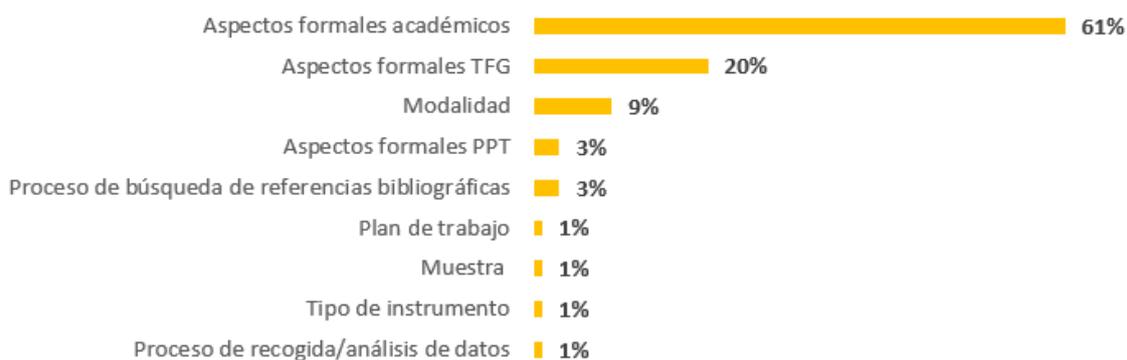


5.1.1.1.2 Caso A. Feedback con foco en tarea

A continuación, se muestran los resultados obtenidos del análisis de los aspectos tratados por el feedback con foco en tarea. Empezando por el resultado del análisis global, se observa que más de la mitad del feedback con foco en tarea fue dirigido a aspectos formales académicos (61%). Seguidamente, pero en menor porcentaje, a aspectos formales del propio TFG (20%) y a la elección de la modalidad del TFG (intervención o investigación) (9%). Finalmente, se identifican porcentajes muy pequeños en aspectos relacionados con el proceso de búsqueda de referencias bibliográficas (p.ej. uso de bases de datos) (3%), aspectos formales de la presentación final del TFG (3%), el plan de trabajo (1%), la muestra (1%), el tipo de instrumento a seleccionar (1%) y el proceso de recogida y/o análisis de datos (1%) (ver Figura 5.5)

Figura 5.5

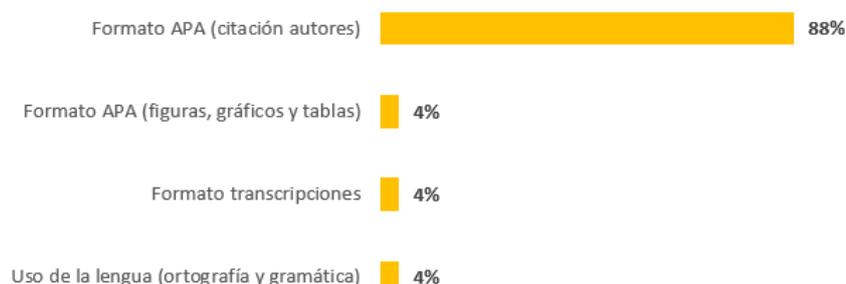
Caso A. Subcategorías temáticas del feedback con foco en tarea (global)



En un análisis más detallado de la categoría de “Aspectos formales académicos” (61%), podemos ver cómo el feedback se dirigió principalmente a atender aspectos relacionados con la citación de autores en formato APA (88%). En un porcentaje menor identificamos que el feedback también atendió a aspectos relacionados con la normativa APA para figuras, gráficos y tablas (4%), a los aspectos formales para realizar la transcripción de una entrevista (4%) y al uso de la lengua (4%), atendiendo a aspectos ortográficos y gramaticales (ver Figura 5.6).

Figura 5.6

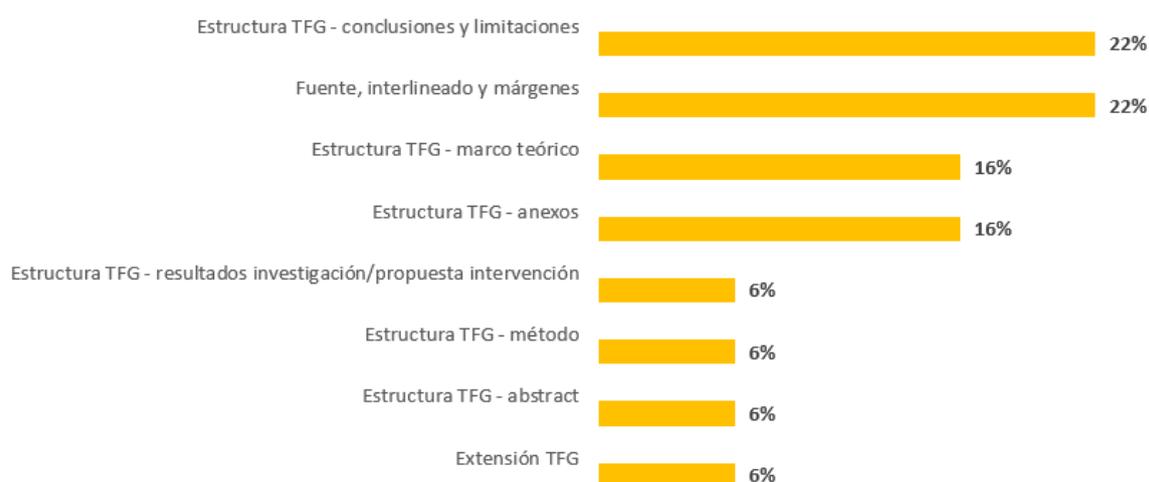
Caso A. Subcategorías de “Aspectos formales académicos” (global)



En la categoría de “Aspectos formales TFG” (20%), se observa que el feedback se dirigió principalmente a atender la estructura del apartado de conclusiones y limitaciones del TFG (22%) y los aspectos relacionados con la fuente del texto, el interlineado y los márgenes (22%). Seguidamente, el feedback atendió a la estructura del marco teórico (16%) y a los anexos (16%). Finalmente, el feedback restante en esta categoría se dirigió a tratar la estructura del apartado de resultados de investigación o de la propuesta de intervención, del apartado de método, el apartado de abstract y la extensión del TFG (ver Figura 5.7).

Figura 5.7

Caso A. Subcategorías “Aspectos formales TFG” (global)



En el análisis longitudinal se observa cómo se distribuyeron los aspectos que trató el feedback con foco en tarea en cada una de las cuatro fases de la asignatura (ver Figura

5.8). En la fase 1 el feedback con foco en tarea se dirigió principalmente a aspectos de la modalidad del TFG (intervención o investigación) (73%). Seguidamente, encontramos que el feedback con foco en tarea también atendió en esta fase aspectos relacionados con el plan de trabajo (9%), el tipo de muestra a seleccionar (9%) y el tipo de instrumentos a usar (9%).

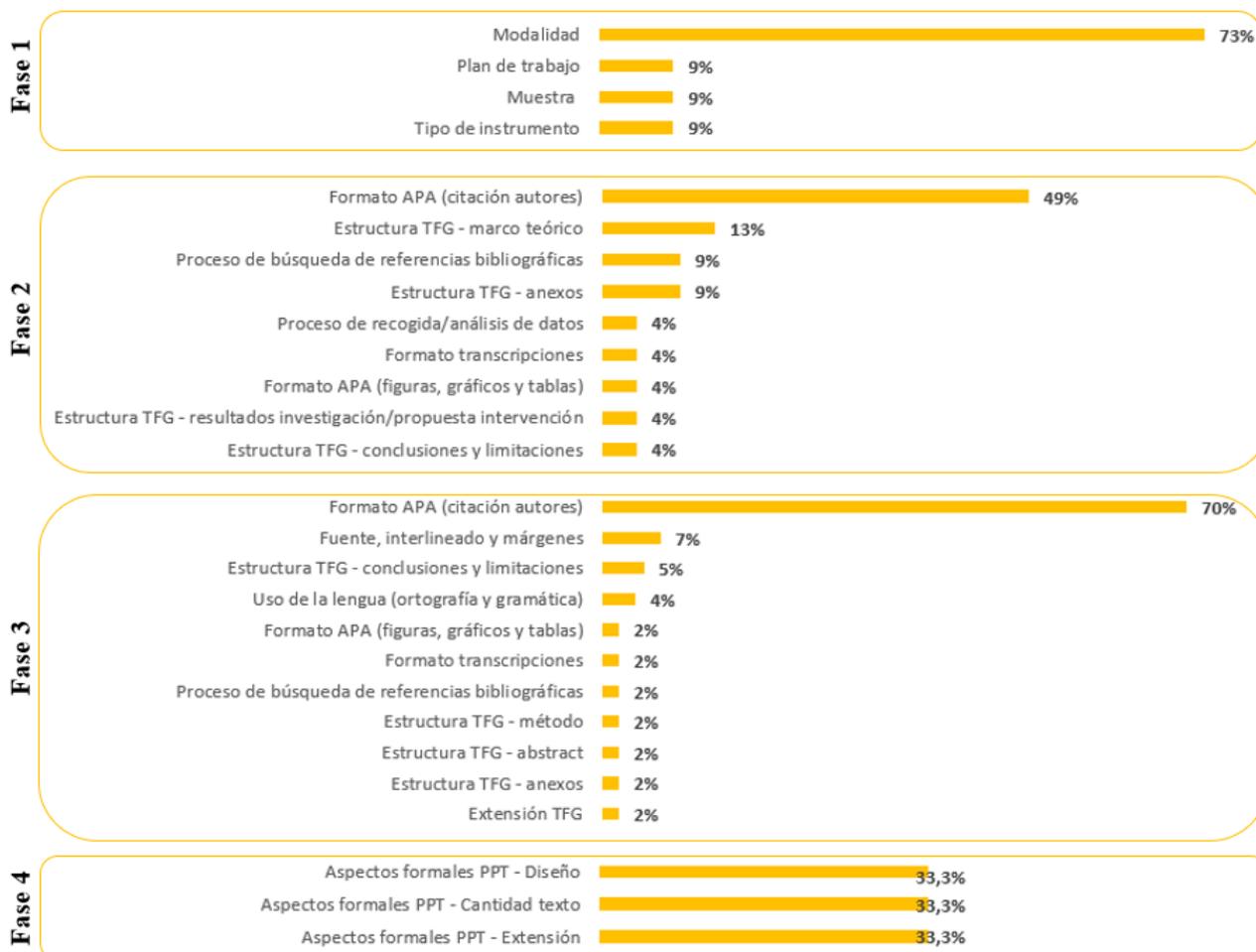
En la fase 2 el feedback con foco en tarea atendió mayoritariamente a aspectos relacionados con la citación de autores en normativa APA (49%). En un menor porcentaje, el feedback atendió a aspectos de la estructura del marco teórico (13%), del proceso de búsqueda de referencias bibliográficas (9%) y de la estructura del apartado de anexos (9%). Finalmente, encontramos un porcentaje menor de feedback dirigido al proceso de recogida/análisis de datos (4%), al formato de las transcripciones (4%), a aspectos relacionados con la normativa APA de figuras, gráficos y tablas (4%), la estructura del apartado de resultados de investigación o de la propuesta de intervención (4%) y la estructura del apartado de conclusiones y limitaciones (4%).

En la fase 3 la mayor parte del feedback atendió aspectos relacionados con la citación de autores en normativa APA (70%), y en menor porcentaje atendió a la fuente, interlineado y márgenes (7%), a la estructura del apartado de conclusiones y limitaciones (5%), a aspectos ortográficos y gramaticales (4%), a la normativa APA de las figuras, gráficos y tablas (2%), al formato de transcripciones (2%), al proceso de búsqueda de referencias bibliográficas (2%), a la estructura del apartado de método (2%), al apartado de abstract (2%), al apartado de anexos (2%) y a la extensión del TFG (2%).

En la fase 4 los aspectos tratados por el feedback estuvieron relacionados exclusivamente con los aspectos formales del documento de presentación de final del TFG, atendiendo a partes iguales a aspectos relacionados con el diseño de la presentación (33,3%), la cantidad de texto usado en cada diapositiva (33,3%) y el número total de diapositivas utilizadas para la presentación (extensión) (33,3%).

Figura 5.8

Caso A. Subcategorías del foco en tarea (longitudinal)



5.1.1.1.3 Caso A. Feedback con foco en participación

En cuanto a los aspectos tratados en el foco en participación en el análisis global, los resultados indican que el feedback con foco en participación fue dirigido en su totalidad a aspectos relacionados con la comunicación entre el docente y las estudiantes, y en relación con el análisis por fase, se pudo observar que dicho feedback únicamente estuvo presente en las dos primeras fases de la asignatura.

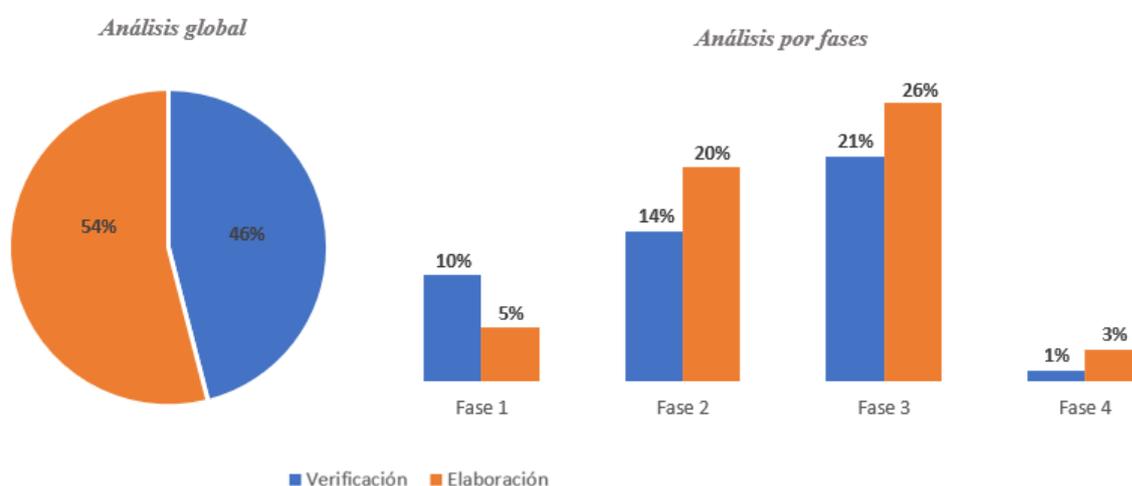
5.1.1.2 Caso A. Tipo del feedback

A continuación, se exponen los resultados del tipo de feedback (verificación y elaboración) en cuanto al análisis global y al análisis longitudinal (ver Figura 5.9). En el análisis global se observa que los porcentajes de feedback de tipo verificativo (46%) y

elaborativo (54%) fueron muy similares, si bien la presencia del feedback de tipo elaborativo fue ligeramente superior. El análisis longitudinal se puede observar que en la fase 1 se ofreció más feedback de tipo verificativo (10%) que elaborativo (5%), mientras que en las restantes fases se invierte, ofreciéndose más feedback de tipo elaborativo que verificativo. Asimismo, se observa una tendencia de ambos tipos de feedback a incrementar durante la construcción del TFG (fase 1 a fase 3), llegando a su máxima presencia en la fase 3, y ambos tipos descienden durante la construcción de la presentación del TFG (fase 4).

Figura 5.9

Caso A. Tipo de feedback (global y longitudinal)

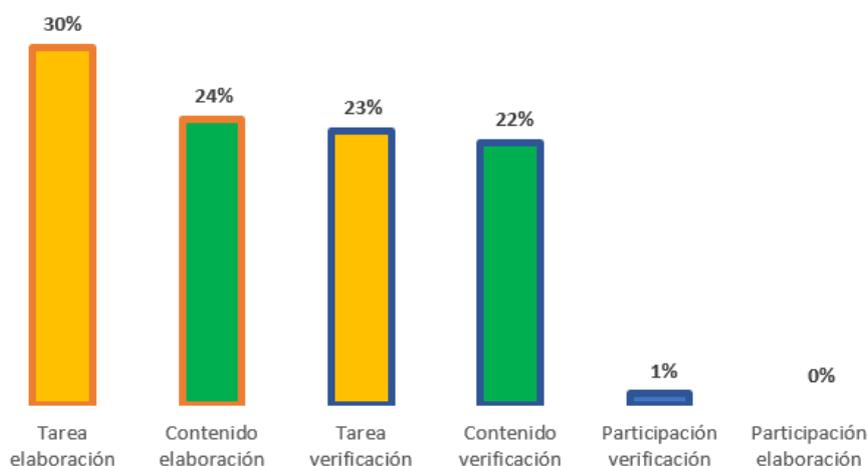


5.1.1.3 Caso A. Relación entre el foco y el tipo del feedback

Una vez identificados los resultados del foco y tipo de feedback por separado, procedemos a poner en relación los resultados de ambas características del feedback. En relación con el análisis global, los resultados muestran cómo el feedback que se ofreció en mayor medida contenía un foco en tarea y era de tipo elaborativo (30%) y, seguidamente, el feedback con foco en contenido y tipo elaborativo (24%), el feedback con foco en tarea y tipo verificativo (23%) y el feedback con foco en contenido y tipo verificativo (22%). Finalmente, se encontró una presencia muy reducida del feedback con foco en participación y tipo verificativo (1%), y ningún feedback con foco en participación y tipo elaborativo (ver Figura 5.10).

Figura 5.10

Caso A. Relación entre foco y el tipo de feedback (global)



Siguiendo con la estructura de presentación de los datos, en la Figura 5.11 se exponen los resultados de la relación entre el foco y el tipo de feedback a lo largo de las cuatro fases de la asignatura del TFG. En la fase 1 se observan unos porcentajes de feedback muy similares entre los focos en contenido y tarea y tipo verificativo y elaborativo, puesto que los porcentajes de feedback con foco en contenido y verificativo (5%) y de feedback con foco en tarea y verificativo (5%) son iguales, y los porcentajes de feedback con foco en contenido y elaborativo (3%) y de feedback con foco en tarea y elaborativo (1,5%) son más reducidos. Sin embargo, como ya hemos visto en las figuras anteriores, el porcentaje de feedback con foco en participación es muy pequeño (0,5%), y únicamente de tipo verificativo.

En la fase 2 el feedback más frecuente fue con foco en contenido y tipo elaborativo (11%), aunque le siguen de cerca el feedback con foco en contenido y verificativo (9%) y el foco en tarea y elaborativo (9%). En un porcentaje menor encontramos el feedback con foco en tarea y verificativo (4%), y casi inapreciablemente el feedback con foco en participación y verificativo (0,5%). Del mismo modo que en la fase 1, no se registra ningún feedback con foco en participación y elaborativo.

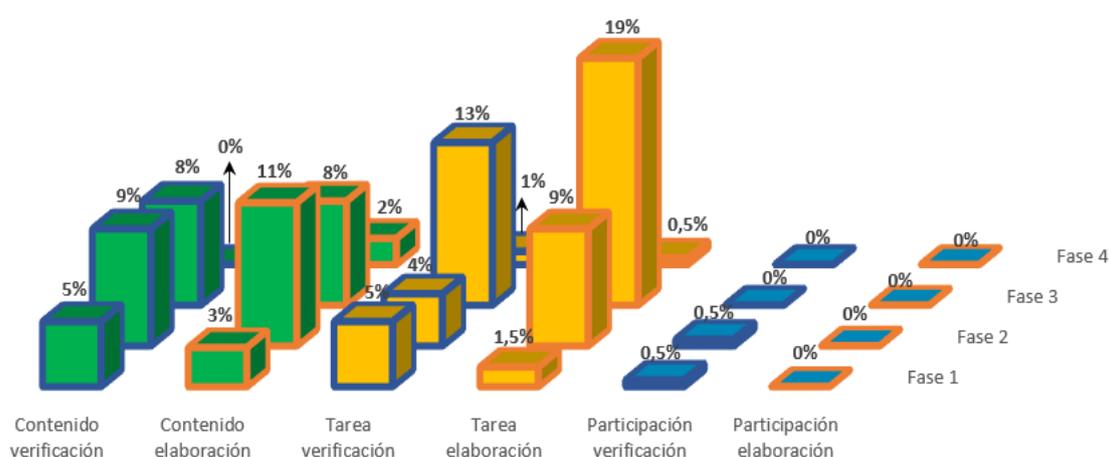
En la fase 3 el feedback predominante se sitúa en el foco en tarea y tipo elaborativo (19%), seguido del feedback con el mismo foco, pero de tipo verificativo (13%), y con igual porcentaje el feedback con foco en contenido y verificativo (8%) y con foco en contenido y elaborativo (8%). No se registra ningún feedback con foco en participación.

En la fase 4 se detectan porcentajes muy bajos en general, localizándose un 2% de feedback con foco en contenido y tipo elaborativo, un 1% de feedback con foco en tarea y tipo verificativo, un 0,5% de feedback con foco en tarea y tipo elaborativo y ningún feedback con foco en contenido y tipo verificativo, ni con foco en participación.

Así pues, la mayor presencia de feedback en el caso A se sitúa en las fases 2 y 3, predominando el feedback con foco en contenido y verificativo en la fase 2, y el feedback con foco en tarea y elaborativo en la fase 3.

Figura 5.11

Caso A. Relación entre foco y tipo de feedback (longitudinal)

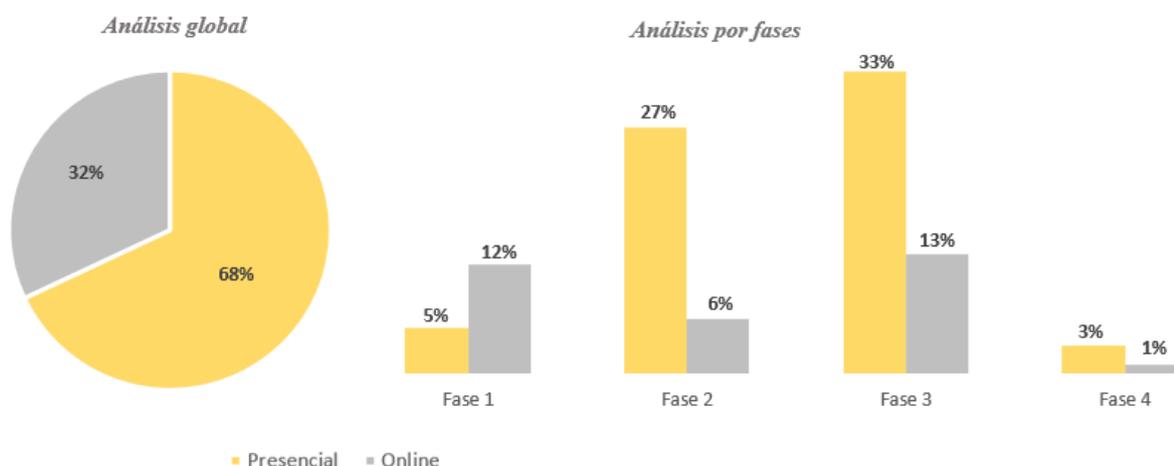


5.1.1.4 Caso A. Modalidad y canal del feedback

Acerca de la modalidad del feedback ofrecido (presencial y online), en el análisis global se observa que el feedback se ofreció de manera presencial y online, si bien el porcentaje predominante corresponde al feedback en modalidad presencial. En cuanto al análisis longitudinal, se observa que ambas modalidades fueron ofrecidas a lo largo de la secuencia didáctica, pero con distinta proporción. El porcentaje de feedback en modalidad presencial fue superior al feedback en modalidad online en la fase 2, fase 3 y fase 4, mientras que en la fase 1 el porcentaje de feedback en modalidad online dobló al feedback en modalidad presencial (ver Figura 5.12).

Figura 5.12

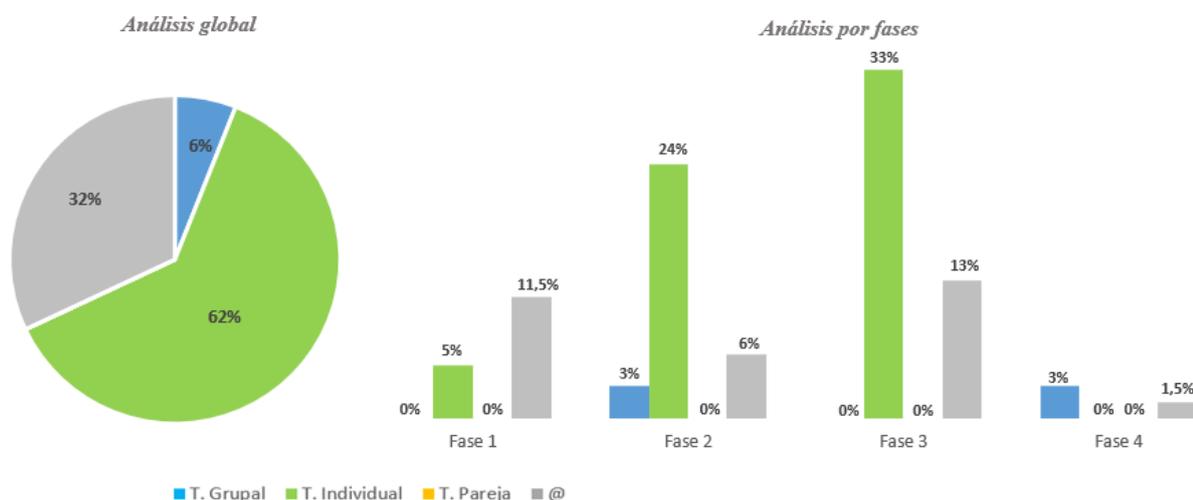
Caso A. Modalidad del feedback (global y longitudinal)



Finalmente, los resultados del análisis global sobre el canal usado para ofrecer el feedback nos indican que la mayor parte del feedback en modalidad presencial fue ofrecido en las tutorías individuales entre las estudiantes y el Docente A (62%), y en un menor porcentaje en las tutorías grupales (6%), mientras que el canal usado para ofrecer el feedback en modalidad online fue el correo electrónico. El análisis por fases nos lleva a observar que la mayor parte del feedback entregado en las tutorías individuales se localiza en la fase 2 (24%) y la fase 3 (33%), y en menor medida en la fase 1 (5%), pero no se localiza su presencia en la fase 4. Por su parte, el feedback en las tutorías grupales sólo se localiza en la fase 2 y 3. Finalmente, el feedback entregado por correo electrónico se distribuye mayoritariamente entre la fase 1 (11,5%) y la fase 3 (13%), aunque también se identifica el uso de este canal en la fase 2 (6%) y de manera residual en la fase 4 (1,5%) (ver Figura 5.13).

Figura 5.13

Caso A. Canal del feedback (global y longitudinal)



5.1.2 Caso A. Percepción de las estudiantes y calificaciones finales

Con la finalidad de recabar datos para ampliar la comprensión de las características del feedback ofrecido durante la asignatura del TFG en el caso A, en la entrevista final se recogió la percepción de las estudiantes respecto a dos áreas del feedback (adecuación y preferencia de modalidad) y, al finalizar la asignatura, se solicitó al Docente A sus calificaciones finales.

En relación con la pregunta sobre la adecuación del feedback “¿Has recibido el feedback a tiempo para ser usado?” todas las estudiantes respondieron de manera afirmativa, y resaltaron la rapidez del Docente A en sus respuestas y su disponibilidad para realizar tutorías. En cuanto a la pregunta sobre la modalidad “Respecto a las distintas modalidades de feedback que has recibido (presencial-oral y online-escrito) ¿hay alguna modalidad que prefieras más? ¿por qué?” todas las estudiantes indicaron preferir el feedback presencial-oral, puesto que les permitía entablar un diálogo con el Docente A, aunque Cloe también valoró la inmediatez del feedback online-escrito, que le permitía preguntar sus dudas en el mismo momento en que le surgían, a medida que escribía el TFG, y no tenía que esperar a resolverlas en una tutoría posterior, puesto que el Docente A respondía muy rápido a los e-mails.

En relación con las notas finales, se observa que todas las estudiantes aprobaron la asignatura del TFG con calificaciones comprendidas entre el notable alto y el excelente (ver Tabla 5.1).

Tabla 5.1

Caso A. Calificaciones finales de las estudiantes

Estudiantes caso A	Nota final
Olivia	10
Helena	9
Paula	9
Cloe	8

5.1.3 Caso A. Síntesis de los resultados del objetivo 1

5.1.3.1 Caso A. Focos del feedback identificados

- ✓ La mayor parte del feedback ofrecido fue con foco en tarea (43%) y con foco en contenido (39%). En menor medida también se identificó feedback con foco motivacional (17%) y, de manera residual, feedback con foco en participación (1%).
- ✓ El feedback con foco en contenido, tarea y motivacional estuvieron presentes en todas las fases. En cambio, el feedback con foco en participación sólo se identificó en las dos primeras fases y con un porcentaje similar en ambas.
- ✓ El feedback con foco en tarea y motivacional tendieron a incrementar durante la construcción del TFG (fase 1 a fase 3), y a decrecer en la construcción de la presentación del TFG (fase 4), mostrando su máxima presencia en la fase 3. En cambio, el feedback con foco en contenido incrementó entre las dos primeras fases, pero decreció en las siguientes fases, mostrando en la fase 2 su mayor presencia.

- ✓ El feedback con foco en contenido predominó en las fases 1, 2 y 4 respecto a los otros focos, mientras que el feedback con foco en tarea predominó en la fase 3.

5.1.3.2 Caso A. Aspectos tratados en cada foco del feedback

- ✓ La mayor parte del feedback con foco en contenido se dirigió a atender aspectos relacionados con el contenido de los apartados TFG (58%), especialmente al marco teórico (35%) y los resultados del TFG (31%). Los principales aspectos tratados en cada fase fueron: en la fase 1 la mayor parte del feedback fue dirigido a aspectos relacionados con el tema del TFG (50%). En la fase 2 la mayor parte del feedback se dirigió a aspectos relacionados con el contenido del marco teórico del TFG (26%), seguido de aspectos relacionados con las fuentes del marco teórico (17%). En la fase 3 la mayor parte del feedback se dirigió a tratar aspectos relacionados con el apartado del TFG destinado a los resultados o a la propuesta de intervención (33%) y seguidamente al contenido del marco teórico del TFG (26%). En la fase 4 el feedback se dirigió de manera igualitaria a atender el contenido de la introducción de la presentación (50%) y la información relativa al marco teórico en la presentación (50%).
- ✓ La mayor parte del feedback con foco en tarea se dirigió a atender aspectos formales académicos (61%), especialmente a la normativa APA de citación de autores (88%). Los principales aspectos tratados en cada fase del TFG fueron: en la fase 1 la mayor parte del feedback fue dirigido a aspectos relacionados con la modalidad del TFG (72%). En la fase 2 y la fase 3 la mayor parte del feedback se centró en la citación de formato APA (49% y 70%). En la fase 4 el feedback se dirigió de manera igualitaria a atender aspectos del diseño de la presentación del TFG (33,3%), la cantidad de texto por diapositiva (33,3%) y la extensión de la presentación (33,3%).
- ✓ Los aspectos tratados por el feedback con foco en participación en las dos primeras fases se centraron únicamente en aspectos relacionados con la comunicación entre el docente y las estudiantes.

5.1.3.3 Caso A. Tipos del feedback identificados

- ✓ El feedback de tipo elaborativo y verificativo tuvieron una presencia similar, aunque fue ligeramente superior el feedback de tipo elaborativo (54% vs 46%).
- ✓ En la fase 1 se detectó más feedback de tipo verificativo que elaborativo, pero en las siguientes fases el feedback verificativo fue inferior al feedback elaborativo.
- ✓ La presencia de los dos tipos de feedback aumentó a medida que avanzan las tres primeras fases, pero disminuyó en la fase 4.

5.1.3.4 Caso A. Relación entre foco y tipo del feedback

- ✓ El feedback con foco en tarea y elaborativo (30%) fue el que registró mayor presencia en el total de la asignatura, aunque otras combinaciones de feedback también alcanzaron una presencia considerable, como el feedback con foco en contenido y elaborativo (24%), el feedback con foco en tarea y verificativo (23%) y el feedback con foco en contenido y verificativo (22%).
- ✓ El mayor porcentaje de feedback con foco en contenido, tanto elaborativo como verificativo, se situó en la fase 2, aunque en la fase 3 también obtuvo resultados similares.
- ✓ El mayor porcentaje de feedback con foco en tarea, tanto elaborativo como verificativo, se situó en la fase 3.

5.1.3.5 Caso A. Modalidad y canal del feedback identificados

- ✓ El mayor porcentaje de feedback se entregó presencialmente en las tutorías individuales, principalmente en la fase 2 y la fase 3, aunque también se identificó la presencia de feedback online mediante correo electrónico en todas las fases, aunque con mayor porcentaje en la fase 1 y la fase 3.

5.1.3.6 Caso A. Percepción de las estudiantes y calificaciones finales

- ✓ Todas las estudiantes afirmaron haber recibido feedback adecuado, de manera rápida y a tiempo para ser usado, y destacaron la disponibilidad del Docente A para realizar tutorías.

- ✓ Todas las estudiantes indicaron preferir el feedback en modalidad presencial-oral porque facilitaba el diálogo con el Docente A. Sin embargo, una estudiante también valoró que el feedback en modalidad online-escrito posibilitaba preguntar sus dudas en el mismo momento que le surgían, a medida que escribía el TFG, y no tenía que esperar resolverlas en una tutoría posterior.
- ✓ Todas las estudiantes obtuvieron calificaciones entre el notable alto y el excelente.

5.2 Caso B. Resultados del objetivo 1

5.2.1 Caso B. Características del feedback

En el caso B se identificó un total de 388 mensajes de feedback dirigidos al y las estudiantes que participaron en el estudio (Belén, Carlota, Olga y Tiago). A continuación, se indica la naturaleza y distribución de dichos mensajes de feedback a lo largo de la asignatura del TFG.

5.2.1.1 Caso B. Foco del feedback

Con respecto al foco del feedback del caso B, se observa en el análisis global un predominio de feedback con foco en tarea (49%) y seguidamente de feedback con foco en contenido (46%). También encontramos en un porcentaje mucho menor el feedback con foco motivacional (4%) y feedback con foco en participación (1%) (ver Figura 5.14).

El análisis longitudinal, permite identificar que en la fase 1 se observa que se ofreció mayoritariamente feedback con foco en contenido (23%), seguidamente feedback con foco en tarea (13%), y en menor porcentaje feedback con foco motivacional (2%) y feedback con foco en participación (1%) (ver Figura 5.14).

En la fase 2 observamos cómo el feedback con foco en contenido y con foco en tarea presentan porcentajes inversos respecto a la fase anterior, puesto que el feedback mayoritario en esta fase fue con foco en tarea (23%) y le siguió el feedback con foco en contenido (13%). En un porcentaje muy reducido se observa la presencia de feedback con foco motivacional (0,5%) y no se identifica la presencia de ningún feedback con foco en participación.

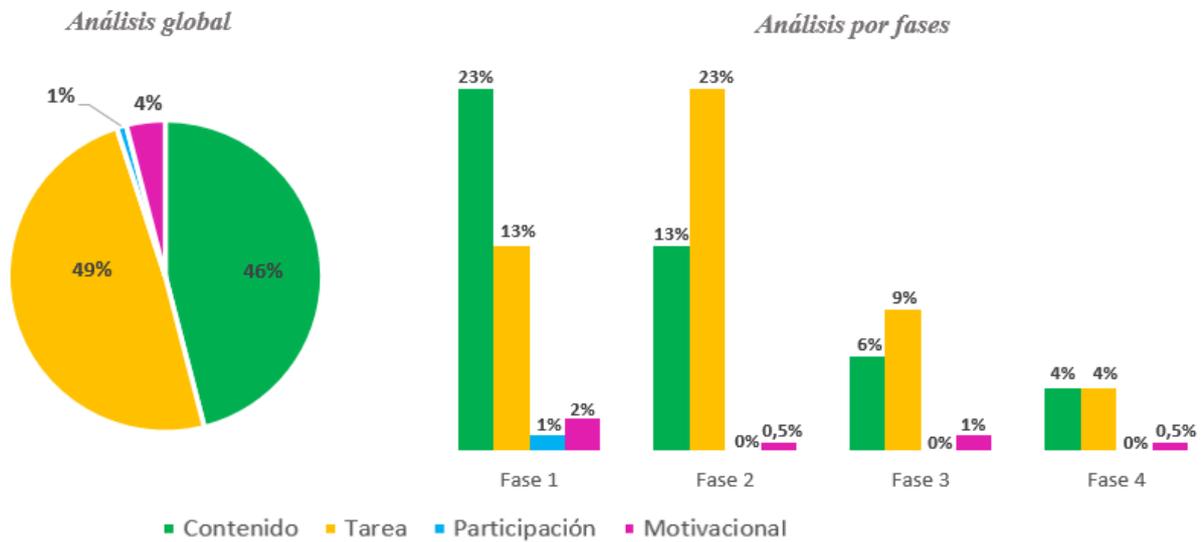
En la fase 3 se observa una reducción de los porcentajes del feedback con foco en contenido y tarea en comparación con las dos fases anteriores, siendo el porcentaje de feedback con foco en tarea el más alto (9%) y el porcentaje de feedback con foco en contenido un poco menor (6%). En la fase 3 también se observa un porcentaje pequeño de feedback con foco motivacional (1%) y no se encuentra ningún feedback con foco en participación.

Finalmente, en la fase 4 se continúa observando una disminución del feedback ofrecido en contraste con las fases previas. El feedback con foco en contenido y tarea se muestran con los mismos porcentajes (4%). El feedback con foco motivacional continúa estando presente con un porcentaje reducido (0,5%) y no se observa ningún feedback con foco en participación.

A modo de resumen, en el análisis longitudinal se observa una tendencia general de disminución del feedback a medida que avanza el cuatrimestre, sobre todo después de la fase 2. El feedback con foco en contenido experimenta una disminución progresiva. El feedback con foco en tarea es el único que aumenta entre la fase 1 y la fase 2, mientras que entre la fase 2 y 3 se observa una considerable disminución, la cual continúa en la fase 4. El feedback con foco motivacional presenta una disminución entre la fase 1 y 2, un ligero aumento entre la fase 2 y 3, y una ligera disminución nuevamente en la fase 4. Finalmente, en relación con el foco en participación vemos que únicamente está presente en la fase 1. Asimismo, se observa un predominio de feedback con foco en contenido en la fase 1 sobre el feedback con otros focos, mientras que en las fases 2 y 3 el predominio es de feedback con foco en tarea, y en la fase 4 muestran los mismos porcentajes (ver Figura 5.14).

Figura 5.14

Caso B. Foco del feedback (global y longitudinal)

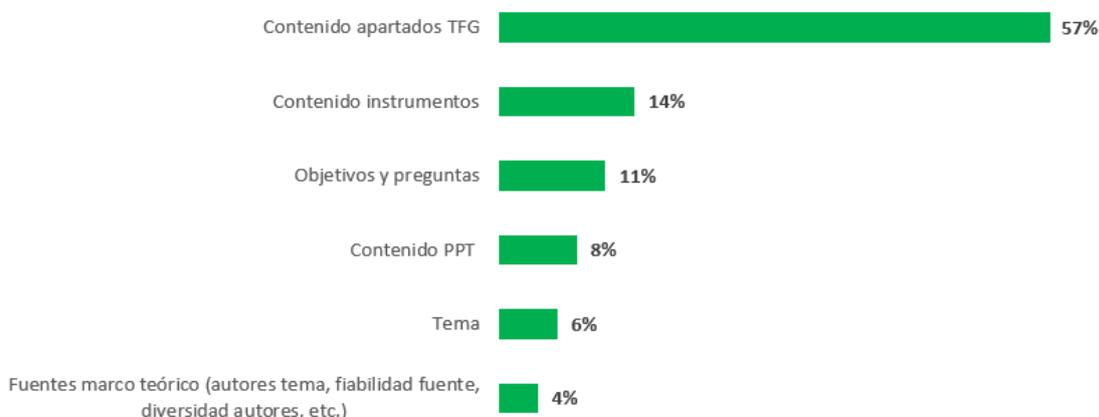


5.2.1.1.1 Caso B. Feedback con foco en contenido

En el análisis global sobre los aspectos tratados por el feedback con foco en contenido observamos que más de la mitad del feedback con foco en contenido trató aspectos relacionados con el contenido de los distintos apartados del TFG (57%). En menor grado también trató aspectos relacionados con el contenido de los instrumentos a emplear (p.ej. entrevistas, cuestionarios, etc.) (14%), aspectos relacionados con los objetivos y las preguntas del TFG (11%), el contenido de la presentación del TFG (8%), el tema del TFG (6%) y finalmente a aspectos relacionados con el marco teórico (p.ej. autores del tema, fiabilidad de las fuentes bibliográficas, necesidad de diversidad de autores para construir el marco teórico, etc.) (4%) (ver Figura 5.15).

Figura 5.15

Caso B. Subcategorías temáticas del feedback con foco en contenido (global)



En un análisis más detallado de la categoría de “Contenido apartados TFG” (57%), podemos ver cómo el feedback se centró mayoritariamente en aspectos sobre el contenido del apartado del marco teórico (50%), seguido del apartado del método (24%), de las conclusiones y las limitaciones (9%), de la introducción (7%), de los resultados de investigación o de la propuesta de intervención (5%), del apartado anexos (4%) y finalmente de aspectos sobre el contenido del título del TFG (1%) (ver Figura 5.16).

Figura 5.16

Caso B. Subcategorías de “Contenido apartados TFG”



En el análisis longitudinal se observa cómo se distribuyeron los aspectos que trató el feedback con foco en contenido en cada una de las cuatro fases de la asignatura (ver

Figura 5.17). En la fase 1 se observa que mayoritariamente se trataron aspectos del contenido del marco teórico (38%) y de los objetivos y preguntas de investigación (21%). En menor porcentaje también se trataron aspectos sobre el tema del TFG (12%), el contenido de los instrumentos seleccionados (p.ej. tipo de preguntas de los cuestionarios, entrevistas, etc.) (10%) y las fuentes del marco teórico (p.ej. autores del tema, fiabilidad de los autores, etc.) (8%). Finalmente, también se trataron en menor medida aspectos sobre el método (5%), de la introducción (4%), el título del TFG (1%) y los resultados de investigación y propuesta de intervención (1%).

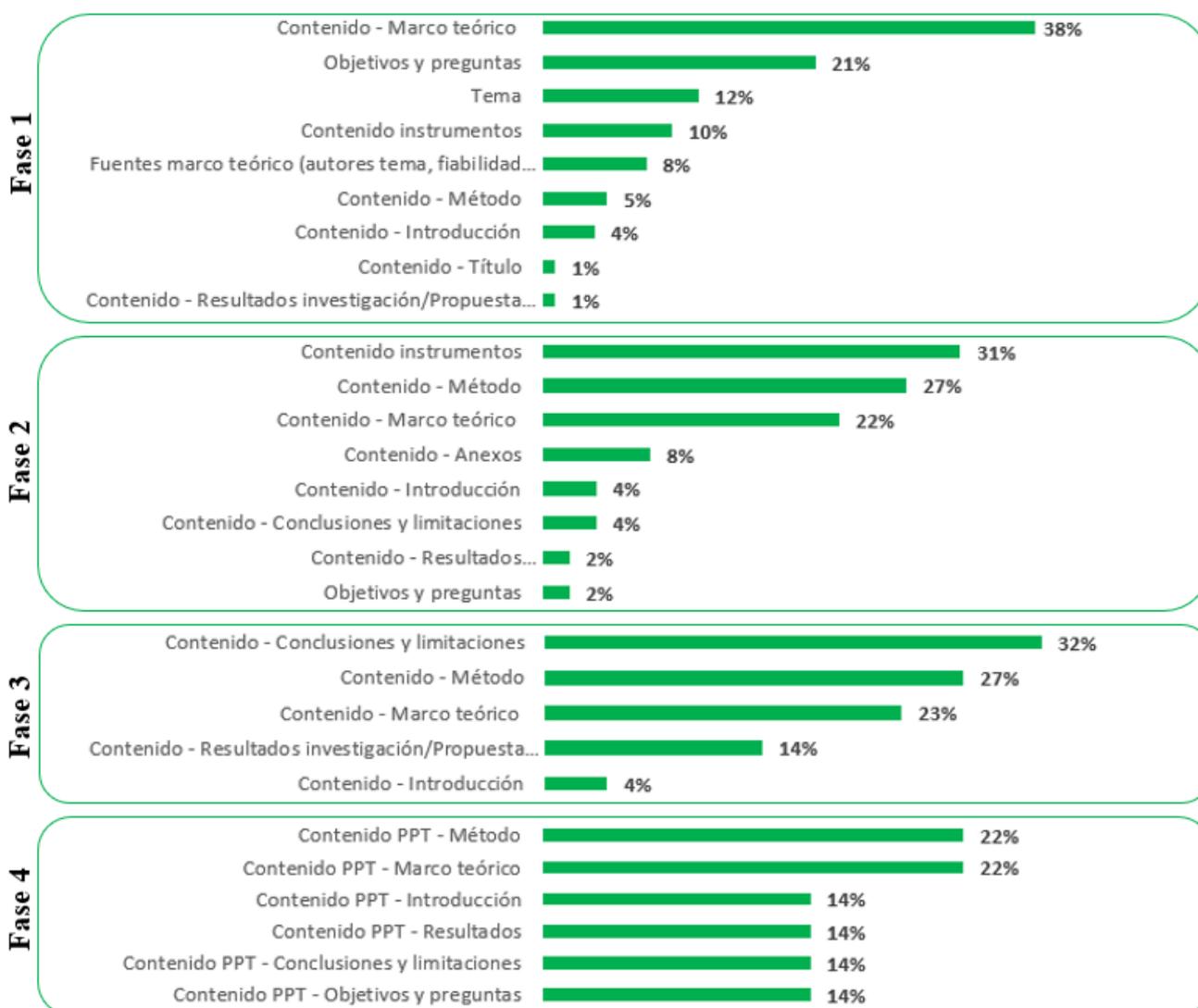
En la fase 2 el feedback se dirigió principalmente a tratar aspectos sobre el contenido de los instrumentos (31%), del método (27%) y del marco teórico (22%). También se dirigió, en menor porcentaje, a aspectos relacionados con el contenido del apartado de anexos (8%), de la introducción (4%), de las conclusiones y limitaciones (4%), de los resultados de investigación y propuesta de intervención (2%) y de los objetivos y preguntas (2%).

En la fase 3 el feedback se dirigió a tratar aspectos del contenido de distintos apartados del TFG. Mayoritariamente, el feedback de contenido trató aspectos del apartado de conclusiones y limitaciones (32%). Seguidamente, el feedback atendió aspectos relacionados con los apartados de método (27%), el marco teórico (23%) y los resultados de investigación o la propuesta de intervención (14%). Finalmente, y en menor grado, el feedback de contenido se dirigió a algunos aspectos de la introducción (4%).

En la fase 4 se observa cómo el feedback de contenido atendió, con porcentajes similares, a distintos aspectos del contenido de la presentación final. En mayor porcentaje, el feedback atendió al contenido de la presentación que trataba sobre el método (22%) y el marco teórico (22%) y, posteriormente, con un porcentaje menor a aspectos relacionados con el contenido de la introducción (14%), de los resultados (14%), de las conclusiones y limitaciones (14%) y de los objetivos y preguntas de investigación (14%).

Figura 5.17

Caso B. Subcategorías temáticas de feedback con foco en contenido (longitudinal)



5.2.1.1.2 Caso B. Feedback con foco en tarea

A continuación, atenderemos a los aspectos que se han tratado en el feedback con foco en tarea en el caso B. Los resultados del análisis global indican que más de la mitad del feedback con foco en tarea trató aspectos formales académicos (63%). En menor grado el feedback con foco en tarea también trató aspectos formales del TFG (14%), aspectos formales de la presentación final del TFG (8%) y aspectos del proceso de recogida y análisis de datos (6%). En un porcentaje mucho menor, el feedback con foco en tarea también atendió a aspectos relacionados con el plan de trabajo del TFG (3%), el tipo de

instrumento de recolección de datos (p.ej. entrevista, cuestionario, etc.) (3%), la selección de la muestra (2%) y el proceso de búsqueda de referencias bibliográficas (0,5%) (ver Figura 5.18).

Figura 5.18

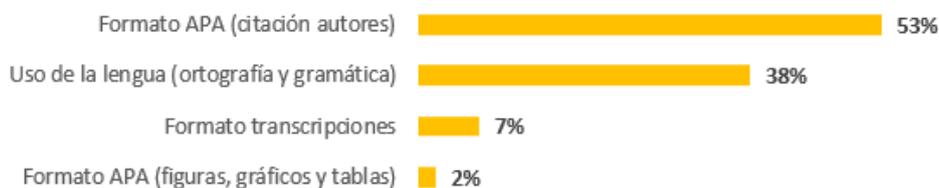
Caso B. Aspectos tratados por el feedback con foco en tarea (global)



Analizando detalladamente los aspectos tratados en la categoría de “Aspectos formales académicos” (63%) a lo largo de la asignatura, se observa que la subcategoría con mayor porcentaje en el caso B es la citación de autores en normativa APA (53%), seguida del uso de la lengua (38%), atendiendo a la ortografía y la gramática, así como el formato de transcripciones (7%) y la normativa de APA en las figuras, gráficos y tablas (2%) (ver Figura 5.19).

Figura 5.19

Caso B. Subcategorías de la categoría “Aspectos formales académicos”

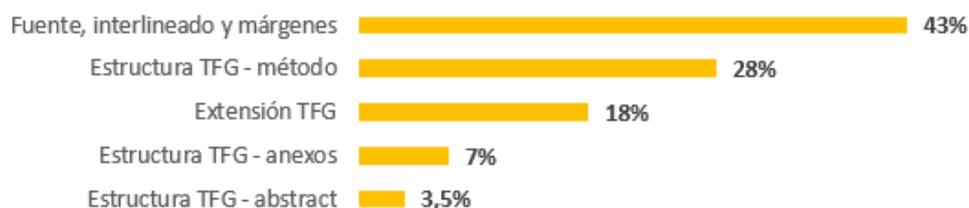


Dentro de la categoría de “Aspectos formales TFG” (14%) a lo largo de toda la asignatura, se observó que la mayor parte del feedback fue dirigido a tratar aspectos relacionados con la fuente de la letra, el interlineado y los márgenes del documento (43%), seguidamente a aspectos relacionados con la estructura del apartado del método del TFG (28%),

aspectos relacionados con la extensión del TFG (18%), la estructura de los anexos (7%) y la estructura del abstract (3,5%) (ver Figura 5.20).

Figura 5.20

Caso B. Subcategorías de la categoría “Aspectos formales TFG”



A continuación, en el análisis longitudinal se exponen los aspectos tratados por el feedback con foco en tarea en cada una de las fases del TFG (ver Figura 5.21). En la fase 1 la mayor parte del feedback se dirigió a tratar aspectos sobre el uso de la lengua (25%), la citación en normativa APA (23%), el proceso de recogida y análisis de los datos (15%) y el plan de trabajo (11%). Seguidamente, y en menor porcentaje, el feedback también se dirigió a atender aspectos sobre la muestra del TFG (8%), los tipos de instrumentos a emplear (8%), el tipo de fuente, interlineado y márgenes a usar (4%), la estructura del apartado de método (2%), la extensión del TFG (2%) y el proceso de referencias bibliográficas (2%).

En la fase 2 el feedback atendió a aspectos relacionados con la citación en normativa APA (53%), seguido del uso de la lengua (22%), el formato de las transcripciones (9%), el proceso de recogida y análisis de datos (4%), la fuente, interlineado y márgenes (4%), la estructura del apartado de método (3%), la extensión del TFG (3%), el tipo de instrumento a escoger (1%) y la estructura del abstract del TFG (1%).

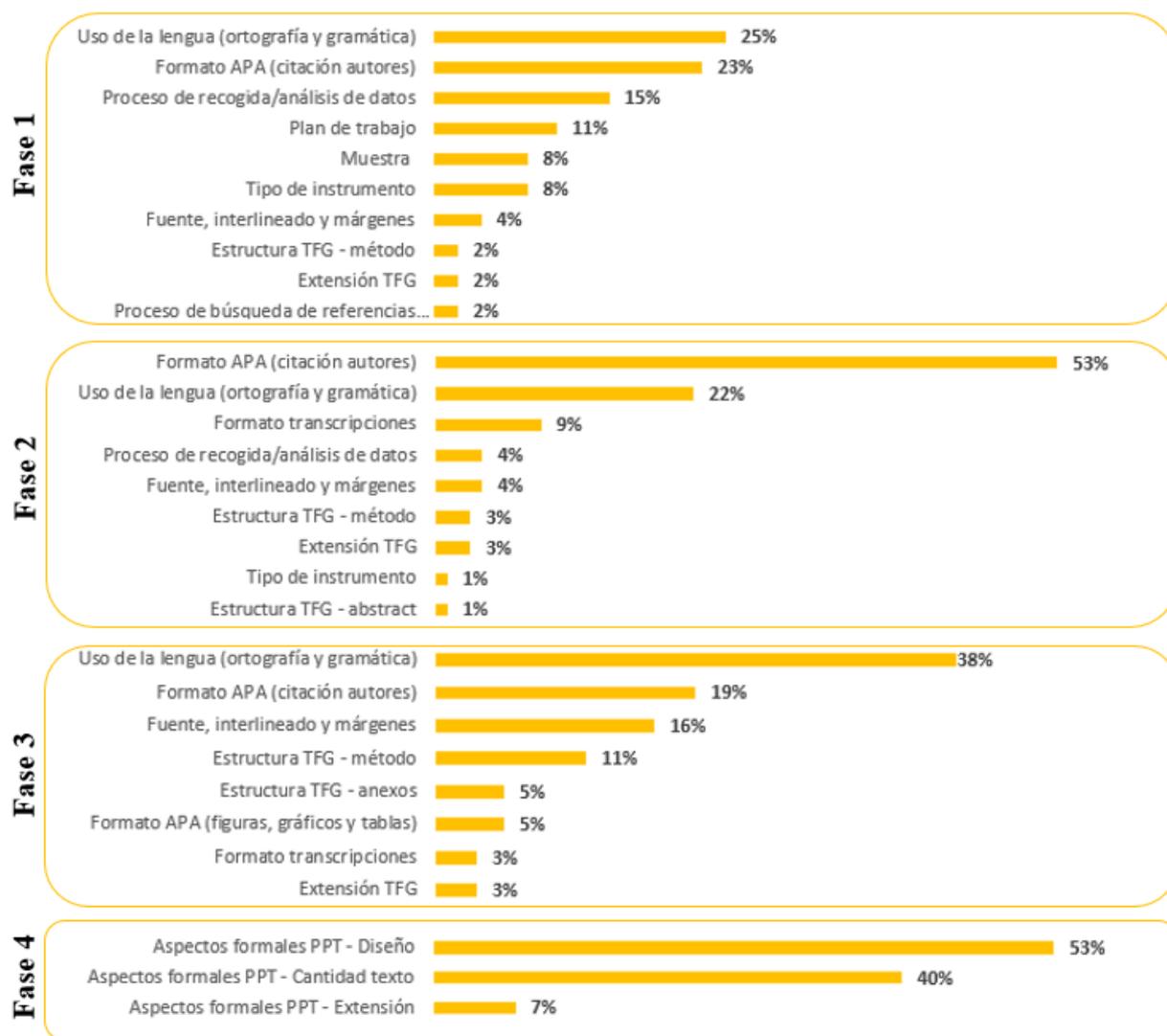
En la fase 3 se observa como la mayor parte del feedback atendió aspectos del uso de la lengua (38%), seguido de la citación en normativa APA (19%), la fuente, interlineado y márgenes (16%), la estructura del apartado de método (11%) y anexos (5%), la normativa APA en las figuras, gráficos y tablas (5%), el formato de transcripciones (3%) y la extensión del TFG (3%).

En la fase 4, período en que el y las estudiantes construyeron su presentación para defender el TFG, se identificó que la mayor parte del feedback atendió al diseño de la

presentación (53%), a la cantidad de texto por diapositiva (40%) y, en menor porcentaje, a la extensión de la presentación (7%).

Figura 5.21

Caso B. Temáticas abordadas en feedback con foco en tarea (longitudinal)



5.2.1.1.3 Caso B. Feedback con foco en participación

A continuación, atenderemos a los aspectos que se han tratado en el feedback con foco en participación en el caso B (ver Figura 5.22). En el análisis longitudinal observamos que los aspectos tratados sobre la participación a lo largo de toda la asignatura de TFG se focalizaron en la fase 1 y, sobre todo, a tratar aspectos relacionados con las tutorías presenciales que se realizaron entre la docente y cada estudiante (50%), seguido del tipo de comunicación que se establece entre cada estudiante y la docente (18%), aspectos

relacionados con la actitud del y las estudiantes hacia la construcción del TFG (16%) y las fechas y formatos de entrega de las distintas tareas a lo largo de la asignatura del TFG (16%).

Figura 5.22

Caso B. Temáticas abordadas por feedback con foco en participación (longitudinal)



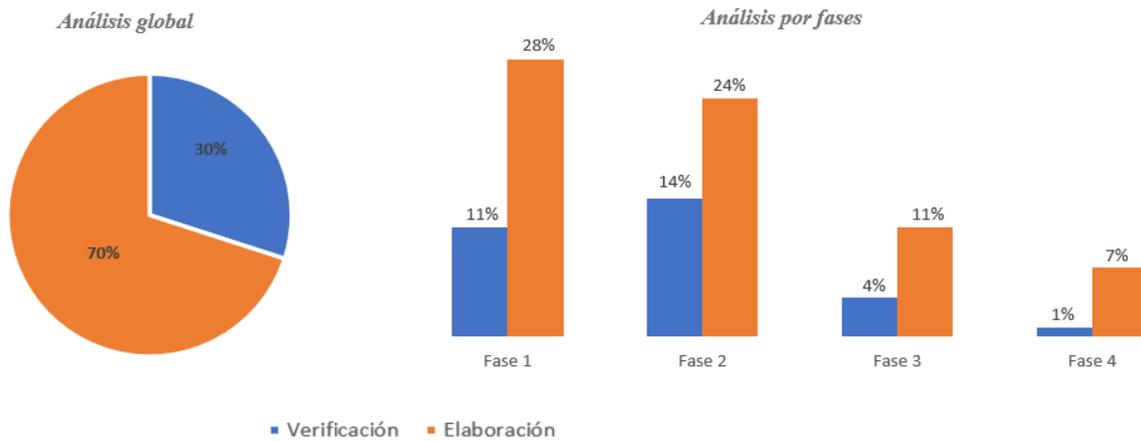
5.2.1.2 Caso B. El tipo del feedback

En este apartado atenderemos al tipo de feedback, tanto verificativo como elaborativo, que se ofreció en el caso B durante la asignatura del TFG. En el análisis global se observa que se produjeron ambos tipos de feedback, si bien predominó el feedback de tipo elaborativo (70%) sobre el feedback de tipo verificativo (30%) (ver Figura 5.23).

En el análisis longitudinal se observa también el predominio del feedback de tipo elaborativo sobre el feedback de tipo verificativo en todas las fases. Asimismo, el feedback de tipo elaborativo muestra un decremento en relación con el avance de las fases del feedback. De esta manera, encontramos un 28% de feedback de tipo elaborativo en la fase 1, un 24% en la fase 2, un 11% en la fase 3 y un 7% en la fase 4. En relación con el feedback de tipo verificativo, se observa un ligero incremento entre la fase 1 y 2, y un decremento entre la 2 y la 4. Así pues, en la fase 1 se observa un 11% de feedback de tipo verificativo, un 14% en la fase 2, un 4% en la fase 3 y un 1% en la fase 4 (ver Figura 5.23).

Figura 5.23

Caso B. Tipo de feedback (global y longitudinal)

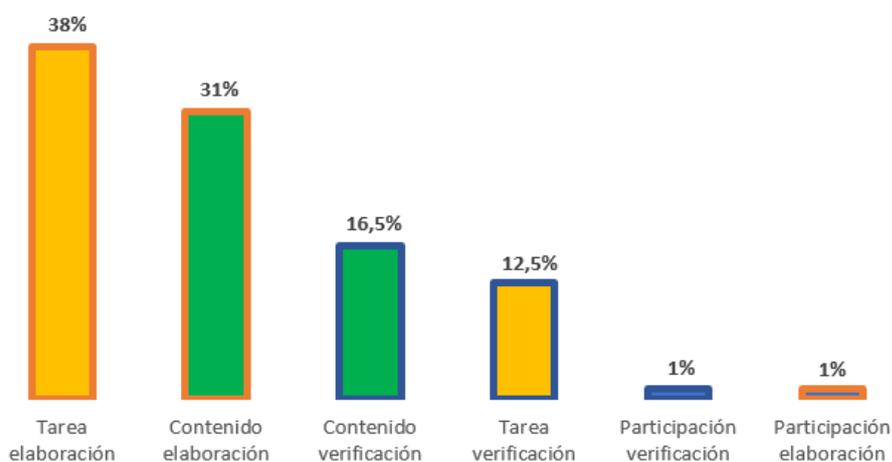


5.2.1.3 Caso B. Relación entre foco y tipo del feedback

En el presente apartado atenderemos a la relación entre el foco y el tipo del feedback, tanto global como longitudinalmente. Atendiendo al análisis global de la relación entre el foco y tipo del feedback (ver Figura 5.24), se observa que el mayor porcentaje de feedback ofrecido en el caso B fue de foco en tarea y tipo elaborativo (38%), y seguidamente con foco en contenido y elaborativo (31%). En menor porcentaje encontramos un feedback con foco en contenido y verificativo (16,5%) y un feedback con foco en tarea y verificativo (12,5%). Finalmente, con una presencia muy reducida, se ofreció feedback con foco en participación y verificativo (1%) y feedback con foco en participación y elaborativo (1%) en el mismo porcentaje.

Figura 5.24

Caso B. Relación entre foco y tipo de feedback (global)



En el análisis longitudinal se observa como en la fase 1 existe un mayor porcentaje de feedback con foco en contenido y elaborativo (18%), seguido de feedback con foco en tarea y elaborativo (10%) y de feedback con foco en contenido y verificativo (7%). También se observa, pero en un porcentaje mucho más reducido, la presencia de feedback con foco en tarea y verificativo (3%), feedback con foco en participación y verificativo (1%) y feedback con foco en participación y elaborativo (1%) (ver Figura 5.25).

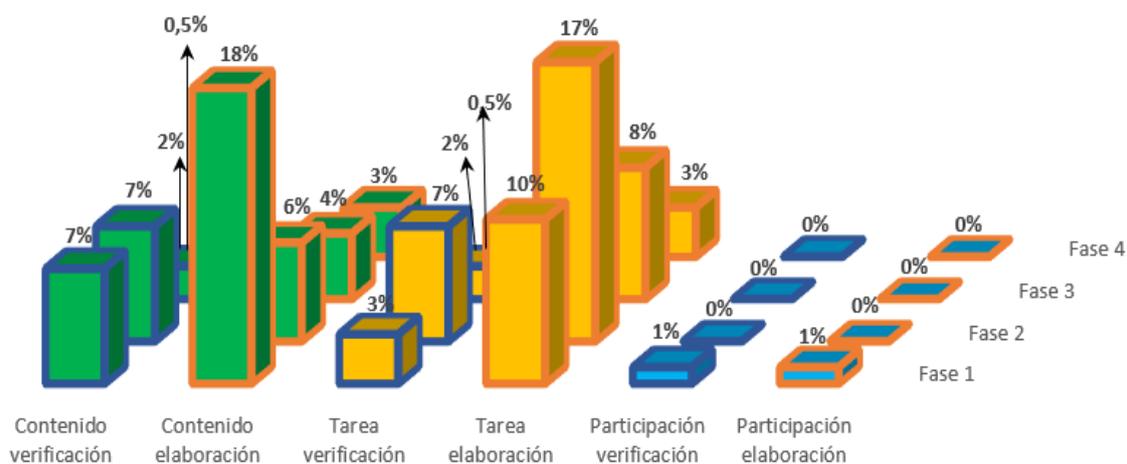
En la fase 2 predomina el feedback con foco en tarea y elaborativo (17%), mientras que se observa menor presencia de feedback con foco en participación y verificativo (7%), con foco en contenido y verificativo (7%) y con foco en contenido y elaborativo (6%). En esta fase no se identifica ningún feedback con foco en participación.

En la fase 3 sigue predominando el feedback con foco en tarea y elaborativo (8%), aunque en menor porcentaje que en la fase anterior. Asimismo, también se identifica feedback con foco en contenido y elaborativo (4%), feedback con foco en contenido y verificativo (2%) y feedback con foco en tarea y verificativo (2%). En esta fase tampoco se detecta feedback con foco en participación.

En la fase 4 se identifica la misma presencia de feedback con foco en contenido y en tarea y tipo elaborativo (3%), y la misma presencia de feedback con los mismos sendos focos y tipo verificativo (0,5%). En la fase 4 tampoco se detecta feedback con foco en participación.

Figura 5.25

Caso B. Relación entre foco y tipo de feedback (longitudinal)

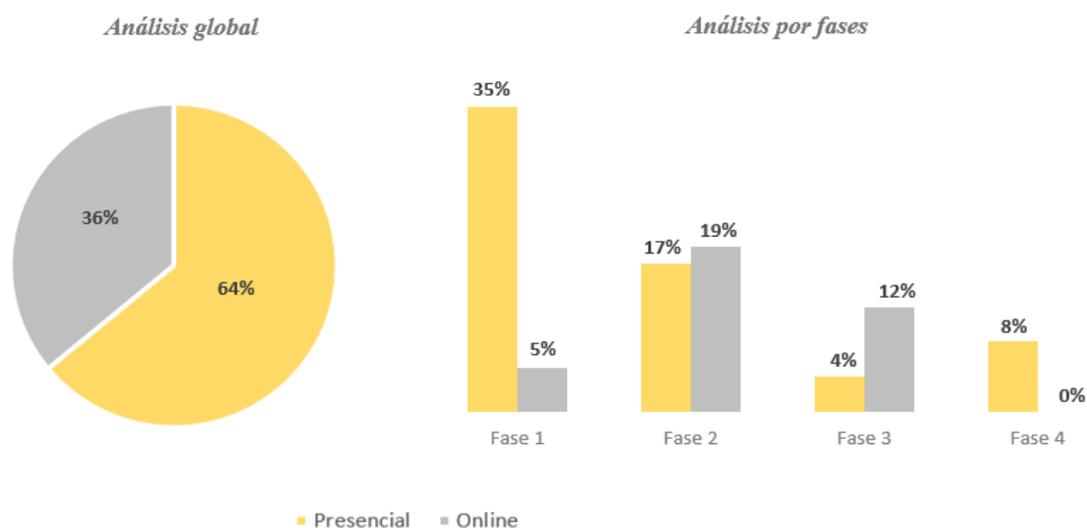


5.2.1.4 Caso B. Modalidad y canal del feedback

En relación con la modalidad del feedback ofrecido (presencial y online) se observa en el análisis global que el feedback ofrecido en el caso B ha sido tanto en modalidad presencial como online, si bien el porcentaje general predominante corresponde al feedback en modalidad presencial (64%). Desde el análisis longitudinal se observa que ambas modalidades han sido ofrecidas a lo largo de las tres primeras fases de la secuencia didáctica, en distinta proporción. En la última fase solo se identificó feedback en modalidad presencial. Asimismo, identificamos que el porcentaje de feedback en modalidad presencial es superior al feedback en modalidad online en la fase 1 y fase 4, mientras en las fases 2 y 3 se muestra más feedback en modalidad online que en modalidad presencial (ver Figura 5.26).

Figura 5.26

Caso B. Modalidad del feedback (global y longitudinal)

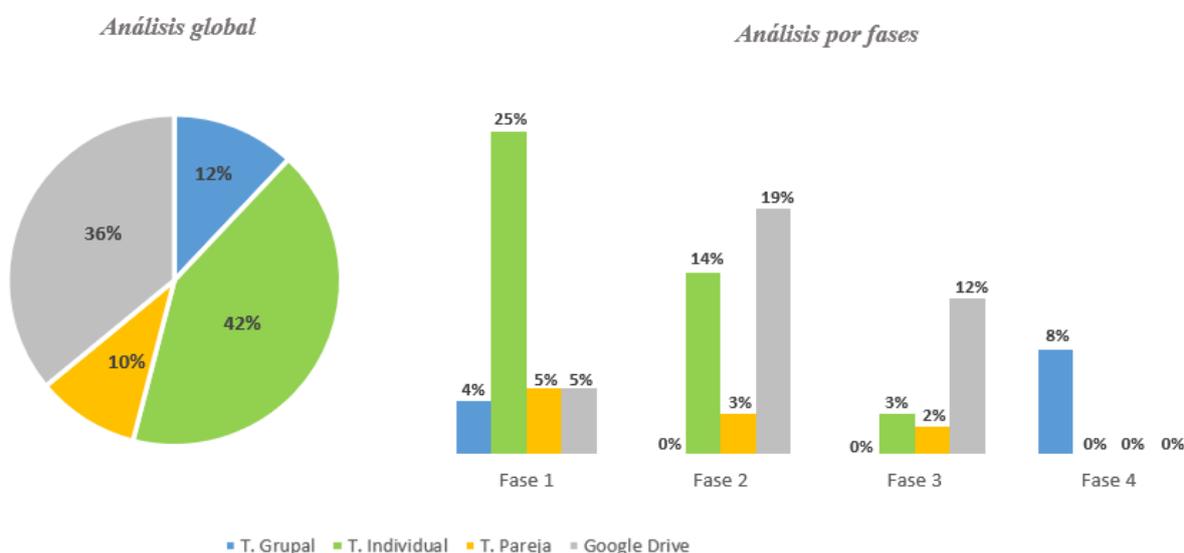


En el análisis global del canal del feedback se observa un mayor porcentaje de feedback ofrecido en tutoría individual (42%) y por Google Drive (36%). Asimismo, identificamos feedback, en menor porcentaje, ofrecido en tutoría grupal (12%) y en tutoría en pareja (10%). Seguidamente, y atendiendo al análisis por fases, se observa en la fase 1 un porcentaje mucho más elevado en el feedback ofrecido en tutoría individual (25%), aunque también se detecta presencia de feedback ofrecido en tutoría en pareja (5%), mediante Google Drive (5%) y en tutoría grupal (4%). En la fase 2 se observa un mayor

porcentaje de feedback ofrecido mediante Google Drive (19%) y tutoría individual (14%), y en menor grado mediante tutoría en pareja (3%), sin identificar ningún feedback ofrecido en tutoría grupal. En la fase 3 el canal más usado para ofrecer feedback fue el Google Drive (12%), y en menor porcentaje la tutoría individual (3%) y la tutoría en pareja (2%), sin detectar feedback ofrecido mediante tutoría grupal. Finalmente, en la fase 4 sólo se usó la tutoría grupal como canal para ofrecer el feedback (8%) (ver 5.27).

Figura 5.27

Caso B. Canal del feedback (global y longitudinal)



5.2.2. Caso B. Percepción de los/las estudiantes y calificaciones finales

Con la finalidad de recabar datos para ampliar la comprensión de las características del feedback ofrecido durante la asignatura del TFG en el caso B, en la entrevista final se recogió la percepción del y las estudiantes en relación con dos áreas del feedback (adecuación y preferencia de modalidad), así como sus calificaciones finales en la asignatura del TFG.

A la pregunta sobre la adecuación del feedback “¿Has recibido el feedback a tiempo para ser usado?” el y las estudiantes respondieron de manera afirmativa. Sobre la modalidad “Respecto a las distintas modalidades de feedback que has recibido (presencial-oral y online-escrito) ¿hay alguna modalidad que prefieras más? ¿por qué?” el y las estudiantes indicaron preferir el feedback presencial-oral, puesto que les permitía entablar un diálogo con la Docente B.

En cuanto a calificaciones finales, se observa que el y las estudiantes obtuvieron calificaciones comprendidas entre el notable alto y el excelente (ver Tabla 5.2).

Tabla 5.2

Caso B. Calificaciones finales del y las estudiantes

Estudiantes caso B	Nota final
Belén	9
Carlota	8
Olga	8
Tiago	8,5

5.2.3 Caso B. Síntesis de los resultados del objetivo 1

5.2.3.1 Caso B. Focos del feedback identificados

- ✓ El feedback con foco en tarea (49%) fue el más frecuente en el análisis global, seguidamente del foco en contenido (46%), mientras que el foco motivacional y el foco en participación presentaron un porcentaje muy reducido (4% vs 1%).
- ✓ El feedback con foco en contenido, tarea y motivacional estuvieron presentes en todas las fases. En cambio, el feedback con foco en participación sólo se identificó en las dos primeras fases y con un porcentaje similar en ambas.
- ✓ El feedback con foco en contenido tuvo mayor presencia en la fase 1, y mostró una tendencia a decrecer a medida que las fases avanzaban. El feedback con foco en tarea aumentó su presencia entre las fases 1 y 2, y disminuyó en las fases posteriores. El feedback con foco motivacional se identificó de manera similar en todas las fases, mientras que la presencia del foco en participación sólo se identificó en la fase 1.
- ✓ El feedback con foco en contenido predominó en la fase 1 sobre el feedback con otros focos, mientras que en las fases 2 y 3 el predominio fue del feedback con foco en tarea, y en la fase 4 mostraron los mismos porcentajes.

5.2.3.2 Caso B. Aspectos tratados en cada foco del feedback

- ✓ La mayor parte del feedback con foco en contenido se dirigió a atender aspectos relacionados con el contenido de los apartados TFG (57%), especialmente del marco teórico (50%) y el método (24%). Los principales aspectos tratados en cada fase fueron: en la fase 1 la mayor parte del feedback fue dirigido a aspectos relacionados con el contenido del marco teórico del TFG (38%), seguido de aspectos relacionados con los objetivos y preguntas de investigación (21%). En la fase 2 la mayor parte del feedback se dirigió a aspectos relacionados con el contenido de los instrumentos de recolección de datos (31%), el apartado del método del TFG (27%) y del marco teórico (22%). En la fase 3 la mayor parte del feedback se dirigió a tratar aspectos relacionados con el apartado del TFG destinado a las conclusiones y limitaciones (32%) y seguidamente al contenido del apartado del método del TFG (27%) y del marco teórico (23%). En la fase 4 el feedback se dirigió principalmente a atender aspectos relacionados con la información que se presentaba sobre el método de la investigación (22%) y el marco teórico (22%).
- ✓ La mayor parte del feedback con foco en tarea se dirigió a atender aspectos formales académicos (63%), especialmente a la normativa APA de citación de autores (53%) y al uso de la lengua (ortografía y gramática) (38%). Los principales aspectos tratados en cada fase fueron: en la fase 1 la mayor parte del feedback fue dirigido a aspectos relacionados con el uso de la lengua (ortografía y gramática) (25%) y la citación en formato APA (23%). En la fase 2 la mayor parte del feedback se dirigió a aspectos relacionados con la citación en formato APA (53%). En la fase 3 el feedback se dirigió principalmente a tratar aspectos del uso de la lengua (ortografía y gramática) (38%). En la fase 4 el feedback se dirigió mayormente a atender aspectos del diseño de la presentación del TFG (53%) y la cantidad de texto por diapositiva (40%).
- ✓ Los aspectos tratados por el feedback con foco en participación se centraron mayormente en aspectos relacionados con las tutorías (asistencia, solicitud, documentación previa, etc.) (50%) y sólo se identificaron en la fase 1.

5.2.3.3 Caso B. Tipos del feedback identificados

- ✓ El feedback de tipo elaborativo predominó sobre el feedback de tipo verificativo (70% vs 30%).
- ✓ En las cuatro fases del TFG el feedback de tipo elaborativo tuvo más presencia que el tipo verificativo.
- ✓ La presencia de los dos tipos de feedback mostró una tendencia general a disminuir a medida que las fases del TFG avanzaron, a excepción del tipo verificativo en la fase 2, que fue ligeramente superior que en la fase 1.

5.2.3.4 Caso B. Relación entre foco y tipo del feedback

- ✓ El feedback con foco en tarea y elaborativo (38%) fue el más frecuente en el total de la asignatura, aunque el feedback con foco en contenido y elaborativo (31%) también registró un porcentaje elevado.
- ✓ La mayor presencia de feedback con foco en contenido y elaborativo se situó en la fase 1, y el mayor porcentaje de feedback con foco de contenido y verificativo se identificó en las fases 1 y 2.
- ✓ El mayor porcentaje de feedback con foco en tarea, tanto elaborativo como verificativo, se situó en la fase 2.

5.2.3.5 Caso B. Modalidad y canal del feedback identificados

- ✓ El mayor porcentaje de feedback se entregó presencialmente en las tutorías individuales, principalmente en la fase 1 y la fase 2, aunque también se detectó presencia de feedback online mediante comentarios en Google Drive en todas las fases, identificado en mayor porcentaje en la fase 2 y la fase 3.

5.2.3.6 Caso B. Percepción de los/las estudiantes y calificaciones finales

- ✓ En relación con la adecuación del feedback, el y las estudiantes afirmaron haber recibido el feedback a tiempo para ser usado.

- ✓ En relación con las modalidades de feedback, el y las estudiantes indicaron preferir el feedback presencial-oral, puesto que les permitía entablar un diálogo con la Docente B.
- ✓ En relación con las calificaciones finales, el y las estudiantes superaron la asignatura del TFG con calificaciones comprendidas entre el notable alto y el excelente.

Capítulo VI **Resultados del objetivo 2: los efectos observables del feedback**

6.1 Categorías predefinidas y emergentes de los efectos del feedback	159
6.1.1 Categorías predefinidas y emergentes de los efectos del feedback en el producto	160
6.1.2 Categorías emergentes de los efectos del feedback en el intercambio comunicativo ..	166
6.2 Caso A. Resultados del objetivo	176
6.2.1 Caso A. Efectos observables del feedback	176
6.2.1.1 Caso A. Subcategorías de los efectos de incorporación y activación.....	177
6.2.2 Caso A. Relación entre tipología del feedback y efectos observables	178
6.2.2.1 Caso A. Relación entre foco del feedback y efectos observables longitudinalmente	178
6.2.2.2 Caso A. Relación entre tipo del feedback y efectos observables longitudinalmente	182
6.2.2.3 Caso A. Relación entre foco y tipo de feedback y efectos de incorporación con o sin elaboración cognitiva	186
6.2.2.4 Relación entre foco y tipo de feedback y los efectos observables longitudinalmente	187
6.2.3 Caso A. Relación entre la percepción de estudiantes y docentes sobre el uso del feedback ofrecido y recibido y los efectos observables	188
6.2.4 Caso A. Síntesis de los resultados del objetivo 2	194
6.3 Caso B. Resultados del objetivo 2.....	199
6.3.1 Caso B. Efectos observables del feedback	199
6.3.1.1 Caso B. Subcategorías de los efectos de incorporación y activación.....	200
6.3.2 Caso B. Relación entre la tipología del feedback y los efectos observables	201
6.3.2.1 Caso B. Relación entre el foco del feedback y los efectos observables longitudinalmente.....	201
6.3.2.2 Caso B. Relación entre tipo del feedback y efectos observables longitudinalmente	204
6.3.2.3 Caso B. Relación entre foco y tipo de feedback y los efectos de incorporación con o sin elaboración cognitiva.....	208
6.3.3 Caso B. Relación entre el foco y tipo del feedback y los efectos observables longitudinalmente.....	209
6.3.4 Caso B. Percepción de estudiantes y docentes sobre el uso del feedback ofrecido y recibido.....	210
6.3.5 Caso B. Síntesis de los resultados del objetivo 2	215

Resultados del objetivo 2: los efectos observables del feedback

El presente capítulo describe los resultados del objetivo 2 *Analizar los efectos observables del feedback ofrecido durante la elaboración del TFG y la percepción de los/las estudiantes y docentes acerca de su uso*. Los resultados de este capítulo se estructuran en función de las distintas preguntas de investigación planteadas en torno al objetivo 2 y presentadas a continuación:

- *Pregunta 2.1. ¿Qué efectos del feedback se pueden observar?*
- *Pregunta 2.2. ¿Existe alguna relación entre las características del feedback ofrecido (foco, tipo, momento) y los efectos observables?*
- *Pregunta 2.3. ¿Cómo perciben estudiantes y docentes el uso hecho del feedback?*
- *Pregunta 2.4. ¿Existe alguna relación entre la percepción de los/las participantes y los efectos observables?*

A continuación, explicaremos las categorías emergentes identificadas en el análisis de los efectos del feedback y, posteriormente, describiremos los resultados obtenidos en cada uno de los casos de estudio.

6.1 Categorías predefinidas y emergentes de los efectos del feedback

En el diseño de la investigación nos habíamos planteado unas categorías predefinidas para analizar los efectos del feedback, distinguiendo entre los efectos observables y los no-observables, y considerando únicamente el producto que entregaba el estudiantado como espacio de observación (ver Tabla 4.12 en el capítulo de diseño de la investigación). Sin embargo, durante el análisis de los efectos observables identificamos nuevas categorías para identificar los efectos en el producto, así como efectos observables en el intercambio comunicativo entre estudiantes y docentes, por ejemplo, en las tutorías grupales y/o individuales que realizaban, en los e-mails que se enviaban, o en los documentos compartidos en Google Drive. A continuación, describiremos los efectos observables emergentes tanto en el producto como en el intercambio comunicativo.

6.1.1 Categorías predefinidas y emergentes de los efectos del feedback en el producto

Respecto a los efectos observables en el producto que entregaban los/las estudiantes, en el diseño de la investigación se habían considerado dos categorías de análisis: efectos de **incorporación** y efectos de **no incorporación**. Los efectos de **incorporación** identificaban aquellos cambios que los estudiantes realizaban en el producto a partir del feedback recibido. Dentro de dicha categoría se contemplaron las tres siguientes subcategorías de análisis:

- 1) Efectos de **incorporación inmediata**: los efectos se pueden observar en el producto que el/la estudiante entrega al final de la misma fase en la que el feedback fue ofrecido,
- 2) Efectos de **incorporación a corto plazo**: los efectos no se pueden observar en el producto de la misma fase, pero sí en el producto de la fase siguiente, y
- 3) Efectos de **incorporación a medio plazo**: los efectos no se pueden observar ni en el producto de la misma fase, ni en el producto de la fase siguiente, sino que se observan pasadas dos fases.

Sin embargo, identificamos dos subcategorías emergentes en cada una de las subcategorías de los efectos de **incorporación**, relacionadas con el grado de elaboración cognitiva en la incorporación del feedback en el producto entregado. De esta manera, dentro de cada subcategoría de efecto de **incorporación** se pudo clasificar si la incorporación implicó cierta *elaboración cognitiva (EC)* por parte del/de la estudiante, es decir, en la incorporación se pudieron identificar cambios o aspectos personales añadidos a partir de las indicaciones del feedback, o si la incorporación se realizó *sin elaboración cognitiva (SEC)*, en cuyo caso las indicaciones del feedback se encontraron plasmadas en el producto exactamente igual a como se le indicó al/la estudiante, como si de una acción de “copiar y pegar” se tratara. Un ejemplo de un efecto de **incorporación inmediata con elaboración cognitiva** se observa a partir del feedback del Docente A en una tutoría con Cloe:

Cloe – Tutoría individual [06/04] – Fase 2

[10:15] Docente A: hombre, aquí, en la parte de contextualización, falta explicar las características del centro donde vas a ubicar las jornadas, su filosofía educativa, cuántas líneas tiene, ubicarlo en el barrio. [Feedback C_VC_RM: contenido apartados TFG – propuesta de intervención].

La Figura 6.1 muestra el fragmento de texto de la tarea entregada por Cloe al final de la fase 2 donde se observa cómo el feedback se incorporó y se desarrolló de manera propia.

Figura 6.1

Fragmento de la página 3 de la tarea entregada por Cloe al final de la fase 2

3.3 Realitat educativa de partida de l'escola

L'Escola Marinada és un centre d'ensenyament públic situat al municipi de Montornès del Vallès, com s'ha explicat als apartats anteriors. Després de varies propostes expressades pels pares i mares del barri de Montornès Nord, va ser fundada l'any 1967. Aquests reivindicaven que no comptaven amb suficients recursos educatius i, finalment, va ser a finals dels seixanta quan van aconseguir que la proposta tingués èxit. La ubicació actual no és la mateixa de la de partida. Al llarg d'aquests anys ha tingut diverses localitzacions: en un principi, l'escola no es trobava envoltada d'edificis amb residència, sinó de fàbriques que s'acabaven de construir les quals suposaven molts llocs de treball a la població d'aquest municipi. Actualment, les característiques dels nens i nenes que hi estudien estan totalment lligades a les característiques de la població d'aquest barri ja que són molt pocs els alumnes que provenen del centre del poble.

Fent referència als projectes portats a terme, aquesta escola destaca per la seva continua implicació en activitats de caire educatiu i cultural. El centre ha ressaltat aquests últims anys per varies activitats com la implantació d'inflables en un dia festiu amb l'objectiu de fer gaudir i entrellaçar la família amb l'escola, implicant-se amb el fill. Un altre projecte dut a terme és la participació en un concurs fotogràfic, on cada centre s'ocupava de promoure la participació activa de tots els alumnes, i van arribar a

Un ejemplo de un efecto de **incorporación inmediata sin elaboración cognitiva** se observa a partir de un feedback recibido en una de las tutorías entre el Docente A y Helena:

Paula – Tutoría individual [24/04] – Fase 3

[02:35] Docente A: de Gardner, no, mira, aquí sí se pone “como dice Gardner” y el año, pero en referencias bibliográficas, ahí tienes que poner la referencia entera, allí has de poner: “Gardner, coma, hache, punto, coma, el año 1998 entre paréntesis, punto, el título del libro en cursiva, punto, la ciudad, coma, el país, punto y la editorial.” [Feedback T_VC_EM: aspectos formales académicos – citación autores].

En la Figura 6.2 se muestra el fragmento de texto de la tarea de Paula en la fase 3 donde se puede observar cómo el ejemplo que le ofreció el Docente A se incorporó sin ningún cambio adicional.

Figura 6.2

Fragmento de la página 37 de la tarea entregada por Paula al final de la fase 3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISQUERRA, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España. Editorial Wolters Kluwer.
- BISQUERRA, R., PÉREZ, J.C., GARCÍA, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Departament d'Ensenyament. diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.
- ESPADA, M. Y CALERO, J.C. (2012). *La inteligencia emocional en el área de educación física*. La Peonza. Revista de Educación Física para la paz (núm.7) (ISSN-e 1885-124X). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3907255>
- EXTREMERA, N., FERNANDEZ-BERROCAL, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista electrónica de investigación educativa (REDIE), (vol.6 núm.2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/1121>
- EXTREMERA, N., FERNANDEZ-BERROCAL, P. *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. OEI- Revista iberoamericana de educación, (ISSN: 1681-5653). Málaga, España.
- GALLARDO, P., GALLARDO, J.A. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla, España. Editorial Wanceulen.
- GARDNER, H., (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, España. Editorial Paidós Ibérica.

Un ejemplo de un efecto de **incorporación a corto plazo con elaboración cognitiva** se observa a partir de un feedback recibido en una de las tutorías entre la Docente B y Belén:

Belén – Tutoría individual [06/04] – Fase 2

[04:28] Belén: pero, o sea, lo de la justificación de por qué he hecho el trabajo también va en la introducción ¿no? y me baso con lo del pla de treball.

[04:31] Docente B: sí [*Feedback C_VF: contenido apartados TFG – introducción*].

En la tarea entregada por Belén al final de la fase 2 no se incorporó ningún apartado de Introducción y, por lo tanto, tampoco aparece la justificación de Belén. En cambio, en la Figura 6.3 vemos el fragmento de la tarea entregada por Belén al final de la fase 3, donde aparece la justificación de Belén dentro del apartado de Introducción, realizada con sus propias palabras, es decir, presentando una elaboración cognitiva. Debido a ello, el feedback entregado en la fase 2 tuvo un efecto de **incorporación a corto plazo con elaboración cognitiva**, y no de **incorporación inmediata**.

Figura 6.3

Fragmento de la página 7 de la tarea entregada por Belén al final de la fase 3

El motiu personal que justifica aquesta temàtica, és que faig classes particulars a un nen amb autisme que està aprenent a llegir. Quan vaig començar a fer classes amb ell, estava aprenent a llegir partint de les lletres, a la formació de síl·labes. Però, tot i que sí que coneix cada lletra, a vegades no se'n recordava d'alguna o les confonia i li costava relacionar les lletres per llegir una síl·laba simple (consonant -vocal). A aquesta etapa, estava molt perduda, perquè no tenia eines per ensenyar-li i també vaig adonar-me que el nen feia molts anys que estava fent les mateixes activitats i se sentia frustrat i poc motivat.

Més endavant, els pares del nen em van comunicar que a l'escola havien canviat de mètode per ensenyar a l'alumne. En comptes de partir de les lletres, partien de les paraules i les associaven amb imatges. A partir d'aquí, van crear un material específic per associar imatges i paraules, relacionades amb interessos de l'alumne. Jo vaig poder parlar amb la mestra del nen

7

i altres professionals que treballaven amb ell, i vaig poder organitzar les sessions amb l'alumne treballant amb el material que havien elaborat amb la mestra. A partir d'aquell moment vaig reflexionar sobre la importància de la coordinació entre els professionals que treballen amb l'alumne. A més a més, em van sorgir qüestions respecte als mètodes per ensenyar la lectoescriptura, les quals són el punt d'inici d'investigació d'aquest treball:

Un ejemplo de efecto de **incorporación a corto plazo sin elaboración cognitiva** se observa tras el feedback ofrecido en la siguiente tutoría entre Carlota y la Docente B:

Carlota – Tutoría individual [09/03] – Fase 1

[15:15] Docente B: a ver, en este caso, sí, porque es una entidad importante la que hay detrás, no es yo que me hago un blog privado y pongo esto ¿vale?, pues entonces pones, según la asociación Asperger tenemos esta información del autor, y al final del trabajo pones la página web de la fundación por si quieren consultarla [Feedback T_VF_EM: aspectos formales académicos – citación autores]

En la tarea entregada al final de la fase 1 no se localiza la incorporación del feedback, pero al final de la fase 2 sí se localiza la incorporación del feedback tal cual se ha indicado,

creando así un efecto de **incorporación a corto plazo sin elaboración cognitiva** (ver Figura 6.4).

Figura 6.4

Fragmento de la página 25 de la tarea entregada por Carlota al final de la fase 2

- Rivière, A. (2003). L'autisme. A Giné i altres (Eds.). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: UOC, pp. 315-383 [*]
- Vidriales, R. y Zamora, M. (2014) Evolución del síndrome de Asperger en sus setenta años de historia. En: Merino, M. (ed.) *Todo sobre el Asperger*, pp. 21-52. Tarragona: Publicaciones Altaria.

WEBGRAFIA

- *Federación Asperger España (s.f.) El síndrome de Asperger: características. Recuperat el dia 21/03/2016 de <http://www.asperger.es/asperger.php?def=3Caracter%EDsticas>*

No se pueden mostrar ejemplos de efectos de **incorporación a medio plazo** porque, como se explica más adelante en los resultados de cada caso de estudio, no se identificó ninguno.

Los efectos de **no incorporación** identificaban la ausencia de los cambios indicados por el feedback en el producto del estudiante. Dichos cambios, que tenían una naturaleza susceptible a ser observada en el producto, se pudo identificar que no habían sido realizados por una decisión del/de la estudiante, la cual podía ser detectada por la investigadora mediante las transcripciones de las tutorías. Un ejemplo de este tipo de efecto lo encontramos en el proceso de Helena que se muestra a continuación:

Helena – Tutoría individual [05/04] – Fase 2

[05:59] Docente A: hombre, están bien estos autores, pero también podrías añadir en el marco teórico a Stephen Covey, míratelo, no es mi tema, pero me parece que él también hace alguna clasificación de emociones y tiene trabajos interesantes. [Feedback C_VF_EP: aspectos fuentes marco teórico – autores expertos en la temática].

[06:05] Helena: vale, pues ya me lo miraré.

Helena en la tarea entregada en la fase 2 no incorpora al autor Stephen Covey, y en la siguiente tutoría le indica al tutor que, tras una revisión de los trabajos del autor, finalmente no lo incorporará en el marco teórico porque no encontró información que pudiera utilizar para su TFG.

Helena – Tutoría individual [18/05] – Fase 3

[09:33] Helena: busqué a Stephen Covey y no encontré nada del tema de las emociones

[09:35] Docente A: ¿no habla de emociones? él trata el tema de la empatía y la proactividad y /

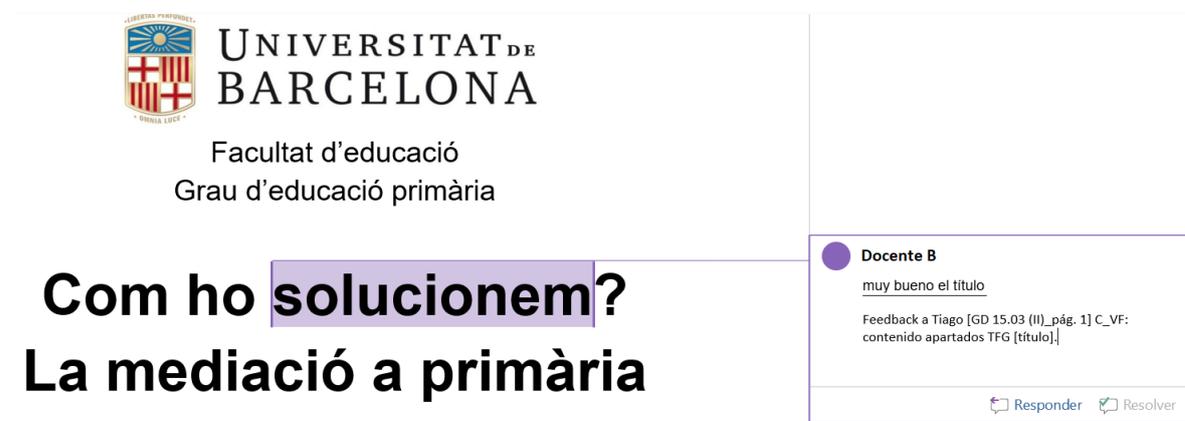
[09:37] Helena: sí, eso lo vi, pero no había nada de emociones en sí, ni de alguna clasificación, así que no pude agregar nada de él. [*Efecto no incorporación*].

[09:39] Docente A: vale

Finalmente, en el análisis de los efectos del feedback identificamos una nueva categoría de efecto del feedback en el producto, definida como efecto de **conservación**, el cual surge cuando se ofrece feedback sobre un aspecto ya realizado por parte del/de la estudiante, sin solicitar ningún cambio o mejora, y ese aspecto se mantiene igual en la siguiente entrega, es decir, se conserva. Un ejemplo de dicha categoría lo podemos observar en el proceso de Tiago, puesto que tras recibir un feedback verificativo sobre el título propuesto (ver Figura 6.5), mantiene dicho título en las siguientes fases (ver Figura 6.6).

Figura 6.5

Página 1 de la versión de Tiago revisada el 15/03 durante la fase 1



The image shows a document page from the Universitat de Barcelona. The header includes the university logo and name, and the faculty and degree information. The main title is "Com ho solucionem? La mediació a primària". A feedback comment from "Docente B" is visible, stating "muy bueno el título" and providing details about the feedback given to Tiago. The comment also includes "Responder" and "Resolver" buttons.

UNIVERSITAT DE BARCELONA
Facultat d'educació
Grau d'educació primària

**Com ho solucionem?
La mediació a primària**

Docente B
muy bueno el título
Feedback a Tiago [GD 15.03 (II)_pág. 1] C_VF:
contenido apartados TFG [título]

Responder Resolver

Figura 6.6

Página 1 de la tarea entregada por Tiago al final de la fase 1

TEMA
La mediació escolar. S'inclou dins de la temàtica de 8: Organització al centre i a l'aula.
TÍTOL DEL TREBALL FINAL DE GRAU
Com ho solucionem? La mediació a Primària
PREGUNTA D'INVESTIGACIÓ
És viable implementar la mediació a les aules de primària per a resoldre conflictes entre l'alumnat?
OBJECTIUS
<ul style="list-style-type: none">- Conceptualitzar el terme de mediació escolar.- Saber quin és el funcionament de la mediació (objectius, característiques, principis, fonaments educatius).- Especificar els tipus de conflictes que poden sorgir a les aules de primària.

6.1.2 Categorías emergentes de los efectos del feedback en el intercambio comunicativo

A pesar de no estar contemplados en el diseño de la investigación, gracias al análisis detallado de todo el proceso de la asignatura del TFG, pudimos identificar también efectos del feedback en el intercambio comunicativo entre docente y estudiante, es decir, en las tutorías presenciales que se llevaron a cabo y en la comunicación online que mantuvieron mediante e-mail o Google Drive. En el intercambio comunicativo se identificaron tres nuevas categorías de efectos del feedback: efecto de **activación**, efecto de **ruptura de significados compartidos** y efecto de **no atención**.

El efecto de **activación** se identifica cuando el/la estudiante comenta algún aspecto sobre el feedback que ha recibido. Dentro del efecto de activación se detectaron dos subcategorías, una de aclaración y otra de profundización. La subcategoría de **aclaración** se identifica cuando el/la estudiante vuelve a comentar o preguntar sobre algún aspecto

del feedback ofrecido, con la intención de clarificar o revalidar la información. Un ejemplo de este efecto se puede encontrar en la siguiente tutoría en pareja de Olga:

Olga – Tutoría en pareja [06/04] – Fase 2

[08:10] Docente B: este apartado que tú llamas estudio empírico debería ser el apartado de método, la información que pones forma parte del estudio empírico, pero es que, en tu caso, en realidad, todo el trabajo final que haces es un estudio empírico. El estudio empírico requiere de un marco teórico, de unos objetivos... marco teórico que te ubica a unos objetivos, les da una dirección, y luego un método que tú aplicas [*Feedback C_VC_RM: contenido apartados TFG - método*].

[08:13] Olga: entonces, este apartado, en lugar de llamarlo estudio empírico sería método ¿no? [*Efecto activación aclaración*].

[08:14] Docente B: sí.

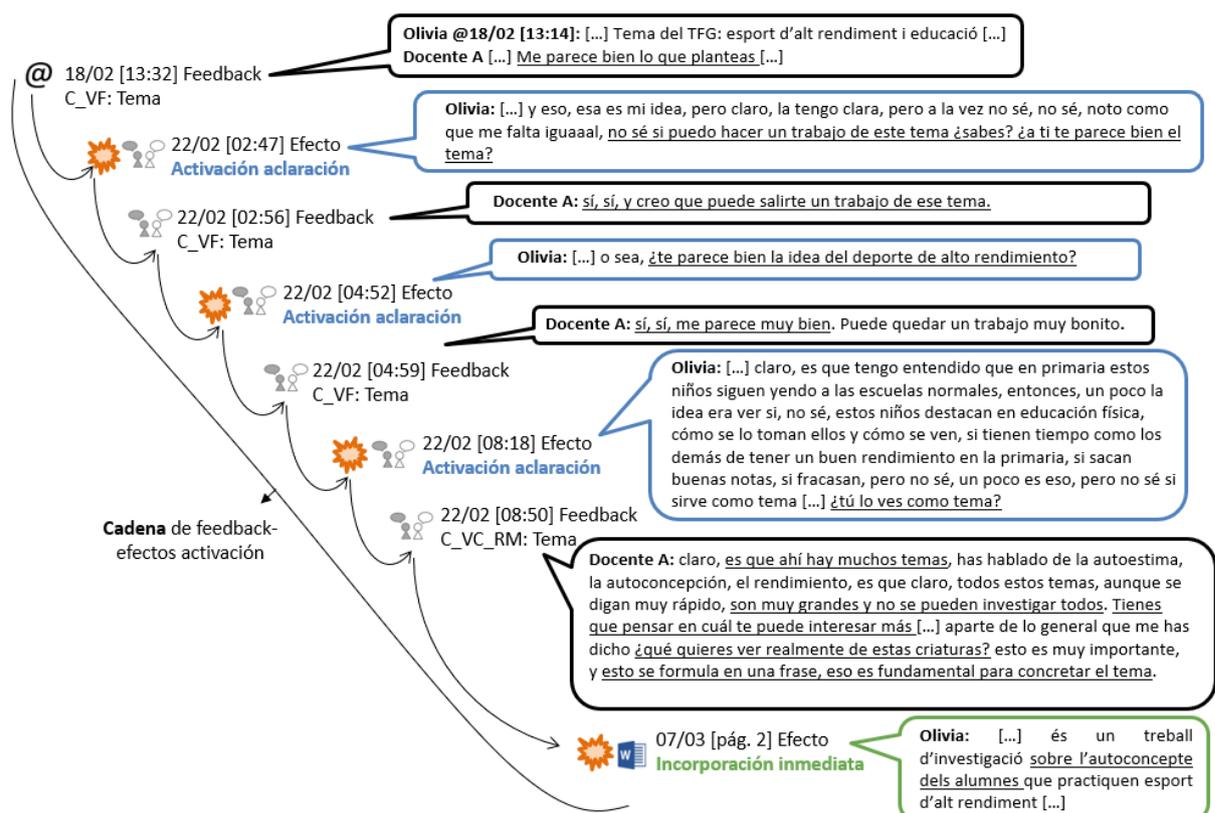
El análisis detallado de los efectos del feedback también nos ha permitido detectar que el efecto de **activación aclaración** a veces tiende a generar un nuevo feedback y este, especialmente si se trata de un feedback de tipo verificativo, puede generar un nuevo efecto de **activación aclaración**, generando así una *cadena de feedback-efecto de activación aclaración* sobre un mismo tema, que acostumbra a finalizar cuando el/la estudiante considera haber entendido el feedback y, por lo tanto, el último feedback de la cadena acaba generando un efecto de **incorporación** en el producto. Esta *cadena de feedback-efecto de activación aclaración* puede no darse en un mismo lapsus de tiempo, es decir, el feedback puede recibirse por e-mail, por ejemplo, un miércoles, y el/la estudiante genera su efecto de **activación aclaración** un viernes, durante el espacio de tutoría, y en ese mismo espacio de tutoría pueden producirse varios momentos de feedback-efecto, y continuar en intercambios comunicativos posteriores por e-mail, hasta lograr una **incorporación**.

Un ejemplo de este efecto, y de la *cadena de feedback-efecto* que puede generar, lo encontramos en el proceso de Olivia sobre la idoneidad de su “tema de TFG” a lo largo de la primera fase del TFG (ver Figura 6.7). La estudiante recibe un feedback de verificación favorable por e-mail sobre la elección de su tema de TFG, pero en la siguiente tutoría presencial expone sus dudas sobre la viabilidad del tema a su tutor, y le pregunta nuevamente sobre la idoneidad del tema. El Docente A vuelve a ofrecerle un feedback de verificación favorable, ratificando que el tema escogido es viable. La tutoría sigue adelante y los participantes conversan sobre otros temas, pero unos minutos después

Olivia vuelve a preguntar al Docente A por la temática escogida para realizar el TFG, a lo que el Docente A vuelve a responder con un feedback de verificación favorable. La tutoría sigue desarrollándose, atendiendo otros temas, y unos minutos más tarde la estudiante vuelve nuevamente a exponer sus dudas sobre la temática, expresando sus distintos intereses de investigación y, esta vez, el Docente A mediante un feedback de elaboración con requerimiento de mejora, le indica a Olivia que lo que le acaba de exponer responde a más de un tema de investigación, y que no es viable investigar todos estos temas en un TFG, por lo tanto, es necesario que revise cuál de todos estos temas le interesa más investigar, y así poder concretar el tema y seguir adelante. A partir de este feedback, Olivia no vuelve a generar ningún nuevo efecto de **activación aclaración**, y se detecta un efecto de **incorporación inmediata** en la entrega del final de dicha fase, cuando Olivia escribe que su TFG explora el autoconcepto de los alumnos.

Figura 6.7

Ejemplo de una cadena de feedback-efecto de activación aclaración



Por su parte, la subcategoría de **activación profundización** surge cuando el/la estudiante, a partir del feedback recibido, expresa un comentario o argumentación que trasciende lo comentado, y empieza a crear nuevos contenidos o ideas. Un ejemplo de dicha

subcategoría lo podemos observar en la siguiente tutoría individual del proceso de Carlota:

Carlota - Tutoría individual [09/03] – Fase 1

[08:46] Docente B: claro, sí, es correcto, tú partes de esta definición teórica. Tú lo que puedes hacer en las preguntas de la entrevista es contrastar lo que viste en la teoría cómo se manifiesta en este caso concreto. Él como una persona con Asperger cómo ayuda a otras personas con Asperger. Él también buscará la rutina y lo tendrá todo estructurado. Sus cualidades como persona Asperger se transfieren a su propia actividad docente [*Feedback C_VF_EP: contenido instrumentos*].

[09:27] Carlota: vale, així el que li hauré de demanar a ell és què necessita, i si ell també fa això amb el seus alumnes, o si ell necessita una rutina, si també dona una rutina als seus alumnes, o sigui, m'hauré de fixar en com ell ensenya i fer-li preguntes per entendre com s'afronta a l'aula i com es prepara les classes, d'acord. [*Efecto activación profundización*].

El efecto de **ruptura de significados compartidos** se identifica cuando los participantes entienden un mismo concepto con significados distintos. Por ejemplo, en el proceso de Olivia, la estudiante tuvo un problema con la búsqueda de referencias bibliográficas, ya que se centró desde el principio en un artículo de La Vanguardia y a partir de él generó su marco teórico. Hubo una ruptura de significados compartidos, y ella pensó que el Docente A había validado que esta única referencia fuera suficiente para construir su TFG. Se observó el efecto de **ruptura de significados compartidos** en la última tutoría, en la que el Docente A le indicó a Olivia que tenía que mejorar el marco teórico.

Si reconstruimos la secuencia, podemos observar cómo la estudiante y el Docente A se refieren a la palabra “citas” con significados diferentes. Mientras el Docente A usa la palabra “citas” para referirse a las referencias bibliográficas, Olivia usa la palabra “citas” para referirse a las citas textuales que se generan en una entrevista, en este caso, del artículo de La Vanguardia. A continuación, se muestra la primera tutoría en la que se comenta el artículo de La Vanguardia y aparece la palabra “citas”:

Olivia – Tutoría individual [13/04] – Fase 2

[05:01] Olivia: te quería comentar que he avanzado bastante con el marco teórico, lo que pasa es que he encontrado bastante información en un artículo de periódico, sirve ¿no? ¿todo esto?

[05:34] Docente A: hmm, depende de qué periódico.

[05:35] Olivia: La Vanguardia.

[05:36] Docente A: ¡ah! sí, puedes citarlo.

[05:38] Olivia: a ver, ahora mismo tengo bastante, igual tengo siete páginas de marco teórico ahora mismo, o seis, e igual tres páginas son de un mismo artículo, las he sacado todas de ahí, porque era un artículo muy largo y me parecía súper interesante, es que todo lo que decía, era como que todo me servía.

[05:52] Docente A: pues lo citas, a ver, hay libros o artículos que son emblemáticos.

[05:54] Olivia: lo que pasa es que en este artículo hay muchas citas, porque la persona que hace el artículo hace muchas entrevistas con diferente gente famosa que ha participado en olimpiadas y han hecho deporte de alto rendimiento, lo que pasa es que hay citas del doctor del instituto de no sé dónde, pero en ningún momento te cita de dónde ha salido la cita, ni de qué año es, entonces no sé qué hacer, porque claro, había pensado dedicarle horas a buscar este autor o este médico, qué libros tiene o artículos, pero es que me puedo morir haciendo eso.

[06:30] Docente A: no, ahí has de poner, o sea, si coges alguna idea de alguien que cita a alguien has de poner citado por, o incluso en el texto ¿eh? tal autor o tal idea.

[...]

[08:54] Olivia: lo que hay mucho de deportistas que explican su experiencia, lo tengo entre comillas esto, pero es eso, personas que hablan de su propia experiencia porque supongo que ella las ha entrevistado obviamente, claro ¿lo puedo dejar? ¿te lo puedo enviar cuando lo tenga?

[09:13] Docente A: sí, sí, tú envíamelo y así lo veo.

[09:14] Olivia: cuando lo tenga acabado te lo voy a enviar, a ver si puedo cambiar algo otra vez, pero bueno, estoy contenta porque lo tengo hecho.

[09:18] Docente A: sí, vas bien, si llegamos a las diez, bien, son entre diez y quince citas. Mínimo de marco teórico no hay, pero cinco es ridículo. [*Feedback generador del posterior efecto de ruptura de significados compartidos*].

Posteriormente a la entrega de la fase 2, Olivia solicita feedback a su tutor mediante correo electrónico:

De: Olivia
Fecha: Thu, 5 May 2016 09:14:37 +0200
Para: Docente A
Asunto: TFG

Hola buenos días,

¿Has podido mirar el marco teórico que te envié? Muchísimas gracias.

Olivia

Su tutor le responde con un feedback de verificación favorable:

De: Docente A
Fecha: Thu, 5 May 2016 09:20:22 +0200
Para: Olivia
Asunto: Re: TFG

Hola Olivia,
Sí, disculpa que no te haya dicho nada antes. Me parece bien. ¡Adelante con él!
Saludos cordiales

Docente A

Tras recibir el feedback, la estudiante vuelve a enviar un correo electrónico para reconfirmar la validez de las “citas”, con lo cual podemos observar un efecto de **activación aclaración** a partir del anterior feedback. No obstante, podemos observar que el mensaje que Olivia envía no especifica al Docente B que está preocupada porque tiene pocas “citas”, como posteriormente relatada la misma Olivia en la tutoría posterior o en los resultados del objetivo 3 sobre la *influencia del feedback en su vivencia personal*:

De: Olivia
Fecha: Thu, 5 May 2016 09:20:22 +0200
Para: Docente A
Asunto: Re: TFG

Tema citas y todo lo ves correcto ¿no?
Muchas gracias,

Olivia

Ante el mensaje recibido, el Docente A responde que “lo vio todo bien”. A nuestro entender, el término “citas” podría haber llevado a entender al Docente A que Olivia le preguntaba por la adecuación de la normativa APA en relación con la citación de los autores, y no por la escasez de bibliografía en el marco teórico:

De: Docente A
Fecha: Thu, 5 May 2016 09:27:30 +0200
Para: Olivia
Asunto: Re: TFG

Ahora no tengo en este ordenador tu trabajo comentado, pero sí, lo vi todo bien.

Saludos,

Docente A

Este feedback llevó a Olivia a entender, como se puede comprobar en la tutoría siguiente, y se verá en los resultados del objetivo 3 sobre la *influencia del feedback en su vivencia personal*, que el Docente A daba por válida la cantidad de referencias bibliográficas que tenía en el marco teórico.

En la tutoría individual realizada antes de la entrega final del TFG (fase 3) se puede observar cómo, después de estar hablando de los aspectos formales de la normativa APA sobre la citación de las fuentes bibliográficas, transcurre el siguiente diálogo:

Olivia – Tutoría individual [18/05] – Fase X

[15:42] Olivia: no, no pone el nombre de los autores.

[15:45] Docente A: hay que buscarlos, porque hay que ponerlos todos ¿vale? otra cosa es que en medio del texto del trabajo si son más de tres autores, aquí has de poner Ruiz, coma, et al, et alter, es decir, y otros, 1995, pero aquí en referencias bibliográficas han de aparecer todos, el año va aquí, y vuelven a sobrar las comillas, y eso en cursiva, aquí primero la ciudad, dos puntos, Editorial Síntesis, todo esto fuera.

[...]

[16:52] Docente A: bueno, y así con el resto de la bibliografía, repásate todo esto.

[16:57] Olivia: no, es que no tengo más bibliografía, es que es muy pobre, ¿no?

[16:59] Docente A: hombre, pues sí, has de nutrir más el marco teórico ¿eh? un TFG con cinco citas no puede ser [nuevamente el Docente A usa la palabra “citas” para referirse a referencias bibliográficas].

[17:00] Olivia: claro, es lo que te dije, es el problema que te expliqué, que yo lo había sacado del artículo de La Vanguardia, que de hecho ni lo he citado creo, a ver ¿no había uno de La Vanguardia en la bibliografía? ¿más abajo?

[17:07] Docente A: sí, mira, aquí.

[17:09] Olivia: ese, es de donde salen la mayoría de las cosas.

[...]

[21:07] Olivia: o sea ¿tengo que incorporar más artículos en el marco teórico? o sea ¿no solo añadirlo en bibliografía, sino añadirlo y citarlo en el marco teórico?

[21:15] Docente A: hombre, claro, claro, o sea, tú piensa que, en el marco teórico o en el trabajo, aquí han de aparecer una serie de citas, entre paréntesis, el apellido ¿sí? y si aquí aparecen quince citas, en referencias bibliográficas, al final tienen que aparecer quince citas. Ahora bien, en el marco teórico quizá puedan aparecer treinta citas porque hay alguna de estas que las citas dos o tres veces dentro del texto, o sea, lo que no puede ser /

[21:16] Olivia:/vale, pero lo que yo no tengo, ya, pero el problema es que sí que hay más de quince citas en el marco teórico, pero el problema es que muchas salen del artículo de La Vanguardia, que yo no sé la bibliografía de ese artículo. *[evidencia del efecto de ruptura de significados compartidos].*

[22:16] Docente A: pero tú un TFG no lo puedes fundamentar en un artículo de La Vanguardia, es que el tribunal te dirá, oiga, esto es de 1º de Bachillerato. Vamos a hacer este trabajo ¿se entiende lo que te quiero decir o no? ¿sí? o sea, dedícate a esto.

El resto de las cosas están bien, está muy armado, y la parte metodología me parece que está muy adecuada, y el marco teórico también, pero lo único que falta es como convertirlo en un trabajo académico ¿vale? este fin de semana, o lo que te queda hasta este fin de semana, ¿25 es la entrega? bueno, pues dedícate a hacer este ejercicio de buscar referencias ¿sí? ¿lo tienes claro?

Respecto del efecto de **no atención**, lo identificamos cuando el/la estudiante parece no “registrar” el feedback ofrecido por el/la docente, y observamos cómo el mismo feedback es ofrecido posteriormente de nuevo por el/la docente, y es acogido por el/la estudiante como si fuera la primera vez que lo recibiera. Un ejemplo de este efecto lo encontramos en el proceso de Olga. La estudiante recibe en una tutoría grupal un feedback elaborativo con ejemplo de mejora para orientarla a concretar y acotar las preguntas de investigación presentadas:

Olga – Tutoría grupal [24/02] – Fase 1

[33:14] Docente B: a lo mejor en la medida en que definas mejor, o acotes mejor, quiero decir, cuando tú dices aquí en la pregunta: “cómo influye la realización de actividades deportivas extracurriculares en la conducta y la educación del niño”, bueno, es que conducta y educación son dos términos que dan para decir mucho, entonces a lo mejor, por ejemplo, no es lo mismo esto que decir: “cómo influyen las actividades deportivas extraescolares en la conducta social en la clase, en el aula”, ahí ya estás acotando mucho más, porque es comportamiento hacia otros, de participación en el grupo, estás acotando mucho más, [...] en tu pregunta, el término educación, abre un mundo que no es abarcable, y el término conducta también se puede concretar, por ejemplo, también en cuanto a conducta, si hablamos de deporte en equipo, lo que puede resultar interesante es ver cómo afecta el hecho de participar en un deporte de equipo en el rol que el alumno tiene en la clase. [Feedback C_VC_EM: *objetivos y preguntas de investigación*].

Sin embargo, en una tutoría en pareja posterior, Olga no parece haber “registrado” el feedback recibido la semana anterior, y ante la demanda de la Docente B en referencia con la pregunta de investigación de Olga, la estudiante vuelve a verbalizar la misma pregunta que tenía antes de haber recibido el feedback en la tutoría anterior:

Olga – Tutoría en pareja [02/03] – Fase 1

[22:50] Docente B: es que a ver ¿la pregunta cuál era?

[22:51] Olga: es que, a ver, no tengo pregunta, más o menos lo que puse eran las ventajas y desventajas de practicar, no, perdón, la influencia de las actividades extraescolares de los deportes extraescolares en la conducta de los alumnos, o bien, en las redes sociales. [*Efecto de no atención*].

[22:56] Docente B: es que, si yo no recuerdo mal, en la sesión del otro día, al final acabamos concretando un poco más, aquello de qué tipo de conducta o qué tipo de

rol ocupa el estudiante en la clase, y eso es lo que todavía tienes que volver a definir para colocar todo lo anterior que decías. [*Feedback C_VC_RM: objetivos y preguntas de investigación*].

En la Tabla 6.1 se presenta un resumen de las categorías y subcategorías de análisis, predefinidas y emergentes, descritas previamente.

Tabla 6.1

Categorías de codificación predefinidas y emergentes de los efectos del feedback en el producto y en el intercambio comunicativo

Efecto	Dónde	Categoría	Descripción
Observable	Producto (tareas entregadas)	Incorporación	<p>Inmediata: Se puede observar en el producto que el/la estudiante entrega al final de la misma fase en la que el feedback fue ofrecido.</p> <p>Corto plazo: No se puede observar en el producto de la misma fase que fue ofrecido, pero sí en el producto de la fase siguiente.</p> <p>Medio plazo: No se puede observar ni en el producto de la misma fase, ni en el producto de la fase siguiente, sino que se observa en el producto que se entrega pasadas dos fases.</p> <p>En todas estas categorías se puede analizar si el efecto fue incorporado con o sin elaboración cognitiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> Con elaboración cognitiva (EC): cambios o aspectos personales añadidos a partir de las indicaciones del feedback Sin elaboración cognitiva (SEC): sin cambios o aspectos personales añadidos, se identificó en el producto exactamente igual al feedback original, como si de una acción de “copiar y pegar” se tratara.
		Conservación	Surge cuando se ofrece feedback sobre un aspecto ya realizado por parte del estudiante, sin solicitar ningún cambio o mejora, y ese aspecto se mantiene igual en la siguiente entrega, es decir, se conserva.
		No incorporación	Aparece cuando la incorporación del feedback, de naturaleza susceptible a ser observada en el producto, no se produce, a causa de una decisión propia del/la estudiante.
		Activación	<p>Aclaración: Se identifica cuando el/la estudiante vuelve a comentar o preguntar sobre algún aspecto del feedback ofrecido, con la intención de clarificar o revalidar la información. Puede generar una <i>cadena de feedback y efectos</i> de aclaración activación.</p> <p>Profundización: Surge cuando el/la estudiante, a partir del feedback recibido, expresa un comentario o argumentación que va más allá de lo comentado, y empieza a crear nuevos contenido o ideas.</p>
	Intercambio comunicativo (tutorías, e-mail, Google Drive)	Ruptura de significados compartidos	Aparece cuando los participantes entienden un mismo concepto o término con significados distintos.
		No atención	Surge cuando el/la estudiante parece no “registrar” el feedback ofrecido por el docente, y se observa cómo el mismo feedback es ofrecido posteriormente de nuevo por el docente y es acogido por el estudiante como si fuera la primera vez que lo recibiera.
	No observable	Efecto que no se puede observar directamente en las producciones escritas ni en las transcripciones de las tutorías dadas sus características intrínsecas.	

A continuación, se muestran los resultados de cada una de las preguntas de investigación para el caso A y para el caso B, y al final del capítulo se realiza una síntesis general de los resultados.

6.2 Caso A. Resultados del objetivo 2

6.2.1 Caso A. Efectos observables del feedback

En relación con la primera pregunta de investigación *¿Qué efectos del feedback se pueden observar?* en el caso A se han observado efectos de un 82% del feedback ofrecido, mientras que del feedback restante no pudimos observar directamente su efecto en las producciones escritas ni en las transcripciones de las tutorías debido a su propia naturaleza intrínseca, es decir, los posibles efectos eran experimentados por el/la estudiante (p.ej. “vas trabajando mucho y bien” [Olivia_@10.04_11:10]) o en espacios no-observables en la presente investigación (p.ej. “deberías ampliar un poco más el marco teórico, para ello puedes hacer juegos de palabras en inglés en Scopus o Google Scholar, seguro te saldrá bastante información sobre el tema en el mundo anglosajón” [Helena_TI05.04_10:56]). Así pues, se pudieron observar efectos de la mayor parte del feedback ofrecido.

En cuanto a los efectos del feedback observables (82%), se detectó más presencia de efectos en el producto (81%) que en el intercambio comunicativo (19%) (ver Figura 6.8). En el análisis global se identificó que el efecto con un porcentaje mayoritario fue el efecto de **incorporación** (58%), seguido del efecto de **conservación** (21%) y del efecto de **activación** (17%). Asimismo, se identificaron, pero en menor porcentaje, efectos de **ruptura de significados compartidos** (2%) y efectos de **no incorporación** (2%), mientras que no se localizó ningún efecto de **no atención**.

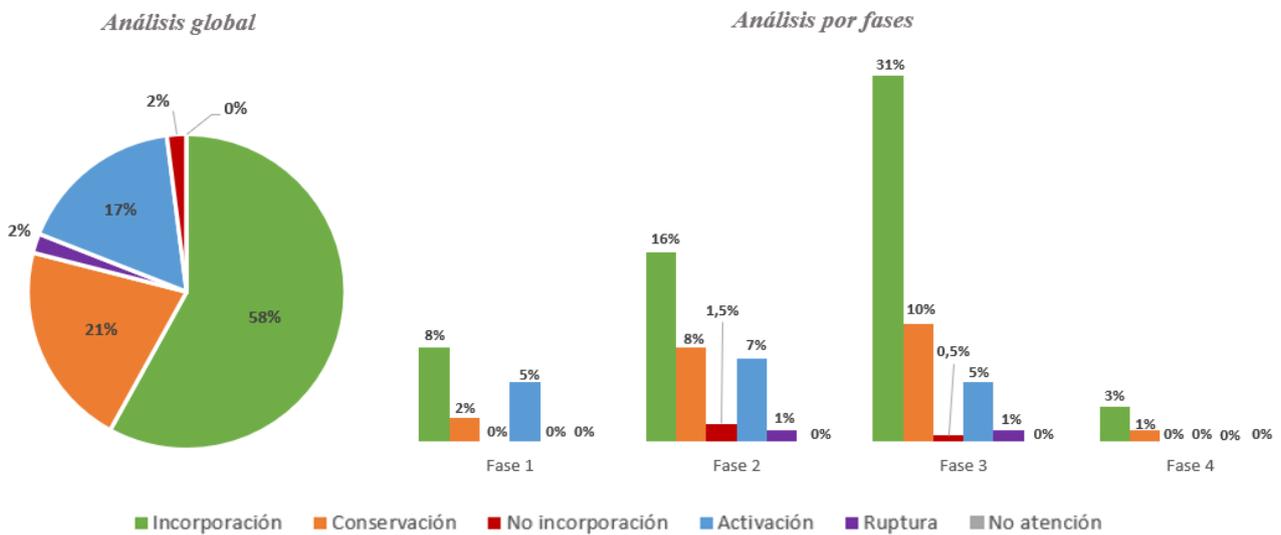
En el análisis longitudinal de los efectos del feedback se observó, de mayor a menor porcentaje, que en la fase 1 se identificaron efectos de **incorporación** (8%), efectos de **activación** (5%) y efectos de **conservación** (2%). En la fase 2 se identificaron efectos de **incorporación** (16%), efectos de **conservación** (8%), efectos de **activación** (7%), efectos de **no incorporación** (1,5%) y efectos de **ruptura de significados compartidos** (1%). En la fase 3 se observaron efectos de **incorporación** (31%), efectos de **conservación** (10%), efectos de **activación** (5%), efectos de **ruptura de significados compartidos** (1%) y efectos de **no incorporación** (0,5%). Finalmente, en la fase 4 se localizaron efectos de **incorporación** (3%) y efectos de **conservación** (1%).

Estos datos indican que la mayor parte de los efectos observables en el producto se clasificaron en efectos de **incorporación** y **conservación**, los cuales estuvieron presentes en todas las fases y tendieron a incrementar con el avance de las tres primeras fases, mientras que decrecieron considerablemente en la última fase (incorporación f1:8%, f2:16%, f3:31%, f4:3% y conservación f1:2%, f2:8%, f3:10%, f4:1%). Los efectos de **no incorporación** se detectaron únicamente en las fases 2 y 3 con un porcentaje reducido, mostrando un ligero decremento al cambiar de fase (f2:1,5% y f3:0,5%).

En relación con los efectos observables en el intercambio comunicativo, la mayor parte se clasificaron como efectos de **activación**, presentes en las tres primeras fases de la construcción del TFG con un porcentaje similar (f1:5%, f2:7% y f3:5%). Seguidamente, también se identificaron efectos de **ruptura de significados compartidos** en las fases 2 y 3 con un porcentaje reducido, manteniendo la misma presencia en ambas fases (f2:1% y f3:1%). Finalmente, no se detectaron efectos de **no atención** en ninguna fase.

Figura 6.8

Caso A. Efectos observables del feedback (global y longitudinal)



6.2.1.1 Caso A. Subcategorías de los efectos de incorporación y activación

Respecto a la **incorporación**, la mayor parte de los efectos se clasificaron en la subcategoría de **incorporación inmediata** (89%), es decir, el feedback fue incorporado dentro de la tarea que se entregó al final de la fase donde fue ofrecido, y en menor porcentaje los efectos observados pertenecieron a la subcategoría de **incorporación a**

corto plazo (11%), es decir, el feedback no se incorporó en el producto del final de la fase donde fue ofrecido, sino que se incorporó en el producto de la fase siguiente. En ningún caso se observaron efectos de *incorporación a medio plazo* (ver Figura 6.9). Por su parte, en los efectos de *activación* se observó que la mayor parte de los efectos de activación pertenecían a la subcategoría de *aclaración* (93%) y en un menor porcentaje a la subcategoría de *profundización* (7%).

6.2.2 Caso A. Relación entre tipología del feedback y efectos observables

En referencia con la pregunta de investigación *¿Existe alguna relación entre las características del feedback ofrecido (foco, tipo, momento) y los efectos observables?* se presentan a continuación distintos subapartados para describir, en un primer lugar, los resultados que se obtuvieron entre el foco del feedback (contenido, tarea, participación y motivacional), la lectura longitudinal (fase 1 a fase 4) y los efectos observables. Seguidamente, los resultados que se obtuvieron entre el tipo del feedback (verificación y elaboración), la lectura longitudinal (fase 1 a fase 4) y los efectos observables. Y, finalmente, los resultados de la relación entre el foco y tipo del feedback los efectos observables longitudinalmente.

6.2.2.1 Caso A. Relación entre foco del feedback y efectos observables longitudinalmente

Atendiendo a los cuatro focos de feedback, se pudieron observar todos los efectos derivados del feedback con foco en contenido y con foco en participación, pero no fue posible rastrear el efecto de algún feedback con foco en tarea (3%) ni el efecto de ningún feedback con foco motivacional. A continuación, se exponen los efectos detectados respectivamente en el feedback con foco en contenido, tarea y participación.

6.2.2.1.1 Caso A. Efectos del feedback con foco de contenido en lectura longitudinal

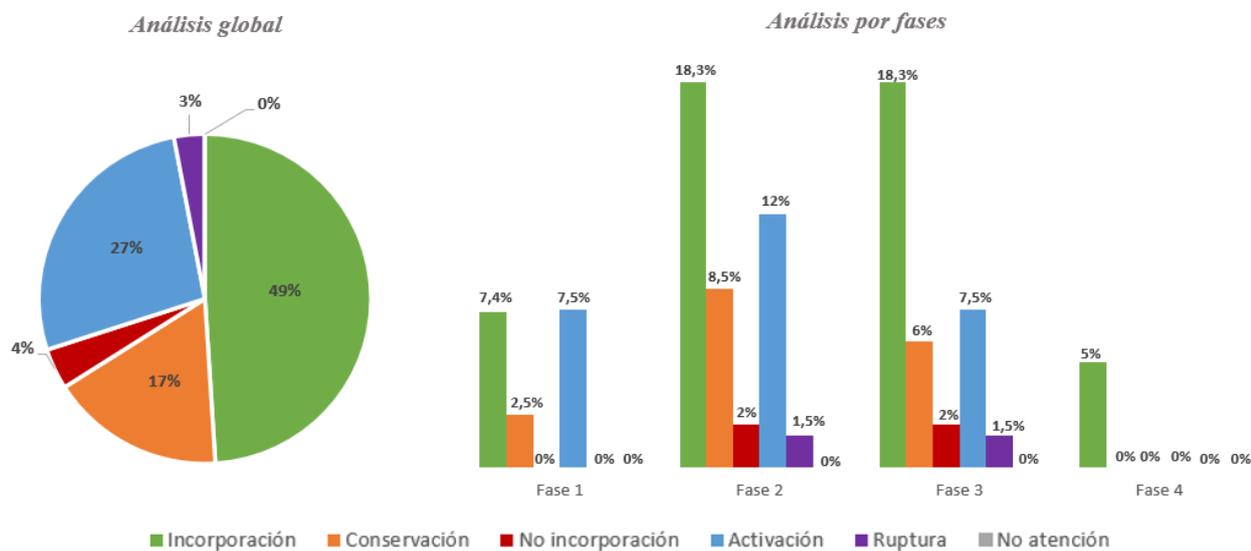
En relación con los efectos generados a partir del feedback con foco en contenido, en el análisis global se observó que la mayoría de los efectos fueron de *incorporación* (49%), seguidamente de *activación* (27%) y *conservación* (17%). En menor medida también se identificaron efecto de *no incorporación* (4%) y de *ruptura de significados compartidos* (3%). En ningún momento se observaron efectos de *no atención* en el feedback con foco en contenido (ver Figura 6.9).

En cuanto a los efectos del feedback con foco en contenido identificados en el análisis por fases, se observó cómo en la fase 1 los efectos identificados fueron de **activación** (7,5%), de **incorporación** (7,4%) y en menor porcentaje de **conservación** (2,5%). En la fase 2 se identifican en mayor grado efectos de **incorporación** (18,3%), seguidos de **activación** (12%), de **conservación** (8,5%) y, en menor grado, efectos de **no incorporación** (2%) y de **ruptura de significados compartidos** (1,5%). En la fase 3 se identifican los mismos efectos que en la fase 2, con ligeros cambios de porcentaje en algunas categorías. El porcentaje de efecto de **incorporación** se mantuvo (18,3%), el porcentaje de los efectos de **activación** disminuyó (7,5%), del mismo modo que sucedió con el porcentaje de efectos de **conservación** (6%), y el porcentaje de **no incorporación** se mantuvo (2%). Finalmente, en la fase 4 sólo se identificaron efectos de **incorporación** (5%).

La distribución de los efectos en las distintas fases muestra que los efectos de **incorporación** estuvieron presentes a lo largo de las cuatro fases, mostrando un importante aumento entre la fase 1 (7,4%) y la fase 2 (18,3%), un mantenimiento en la fase 3 (18,3%) y un decremento en la fase 4 (5%). Además, se detectó presencia de los efectos de **activación** y **conservación**, en las tres primeras fases y se mostraron tendencias similares en sus porcentajes con el avance de las fases, un aumento de su porcentaje entre la fase 1 (7,5% y 2,5% respectivamente) y la fase 2 (12% y 8,5% respectivamente), y un decremento entre la fase 2 y la fase 3 (7,5% y 6% respectivamente). Finalmente, los efectos de **ruptura de significados compartidos** y de **no incorporación** se detectaron en la fase 2 (1,5% y 2% respectivamente) y la fase 3 (1,5% y 2% respectivamente), manteniendo el mismo porcentaje en las dos fases.

Figura 6.9

Caso A. Efectos del feedback con foco en contenido (global y longitudinal)



6.2.2.1.2 Caso A. Efectos del feedback con foco en tarea, lectura longitudinal

Atendiendo a los efectos generados a partir del feedback con foco en tarea, se observó en el análisis global que más de la mitad de los efectos analizados fueron de **incorporación** (65%), localizándose un menor porcentaje de efectos de **conservación** (26%) y de **activación** (7%), junto con un porcentaje muy reducido de efectos de **no incorporación** (1%) y de **ruptura de significados compartidos** (1%) (ver Figura 6.10).

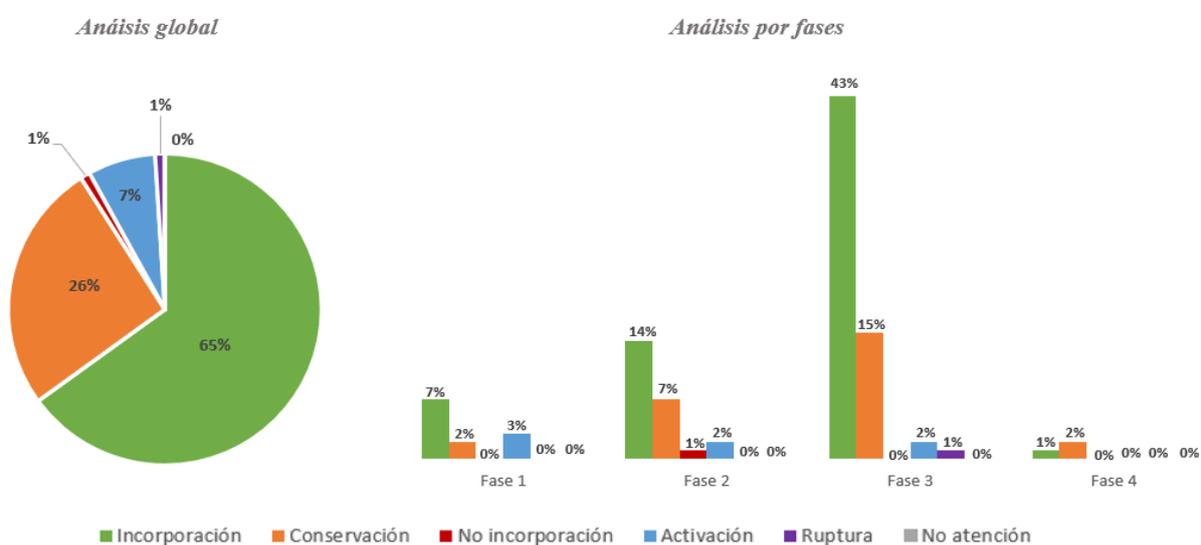
En el análisis longitudinal, se observó una tendencia creciente del porcentaje de efectos de **incorporación** y **conservación** en las tres primeras fases, mientras que los efectos de **activación** identificados en las tres primeras fases se mantuvieron en un porcentaje similar. En la fase 1 se detectó un porcentaje pequeño de efectos de **incorporación** (7%), de efectos de **activación** (3%) y de efectos de **conservación** (2%). En la fase 2 se identificó mayor presencia de efectos de **incorporación** (14%), seguido de un incremento de efectos de **conservación** (7%), un pequeño decremento de efectos de **activación** (2%) y la aparición de un reducido porcentaje de efectos de **no incorporación** (1%). En la fase 3 se identificó un gran incremento de efectos de **incorporación** (43%), seguido de un incremento de los efectos de **conservación** (15%), un mantenimiento de los efectos de **activación** (2%) y la aparición de **ruptura de significados compartidos** (1%).

Finalmente, en la fase 4, sólo se identificó un pequeño porcentaje de efectos de **conservación** (2%) y de efectos de **incorporación** (1%).

La distribución de los efectos en las distintas fases evidencia que los efectos de **incorporación** en el feedback con foco en tarea estuvieron presentes lo largo de las cuatro fases del TFG, doblando su porcentaje entre la fase 1 (7%) y la fase 2 (14%), incrementando considerablemente su presencia en la fase 3 (43%) y decreciendo en la fase 4 (1%). Asimismo, se identificaron porcentajes de efectos de **conservación** similares a los generados por el feedback con foco en contenido en las tres primeras fases (f1: 2%, f2: 7% y f3: 15%) y se detectó, a diferencia del feedback con foco en contenido, también su presencia en la fase 4 (2%). Respecto a los efectos de **activación**, también se detectó su presencia únicamente en las tres primeras fases, aunque con un porcentaje mucho menor que en el feedback con foco en contenido (f1: 3%, f2: 2% y f3: 2%). Los efectos de **no incorporación** en este foco de feedback sólo se detectaron con un reducido porcentaje en la fase 2 (1%).

Figura 6.10

Caso A. Efectos del feedback con foco en tarea (global y longitudinal)



6.2.2.1.3 Caso A. Efectos del feedback con foco en participación, lectura longitudinal

En el caso del foco en participación, la única categoría de efecto que se identificó fue la de efectos de **incorporación**, y se localizó únicamente en la fase 1 y en la fase 2.

6.2.2.2 Caso A. Relación entre tipo del feedback y efectos observables longitudinalmente

A continuación, se exponen los efectos observables detectados en cada tipo de feedback, verificativo y elaborativo, y seguidamente los efectos observables teniendo en cuenta las distintas subcategorías de cada tipo de feedback. En el tipo verificativo se analizan los efectos generados en sus dos subcategorías: “favorable” y “crítico”, y en el tipo elaborativo se analizan los efectos generados en sus cuatro subcategorías: “Explicación propia”, “Requerimiento de mejora”, “Ejemplos de mejora” y “Ofrecimiento de Pistas” (ver descripción de subcategorías en Tabla 4.11 del Diseño de la investigación).

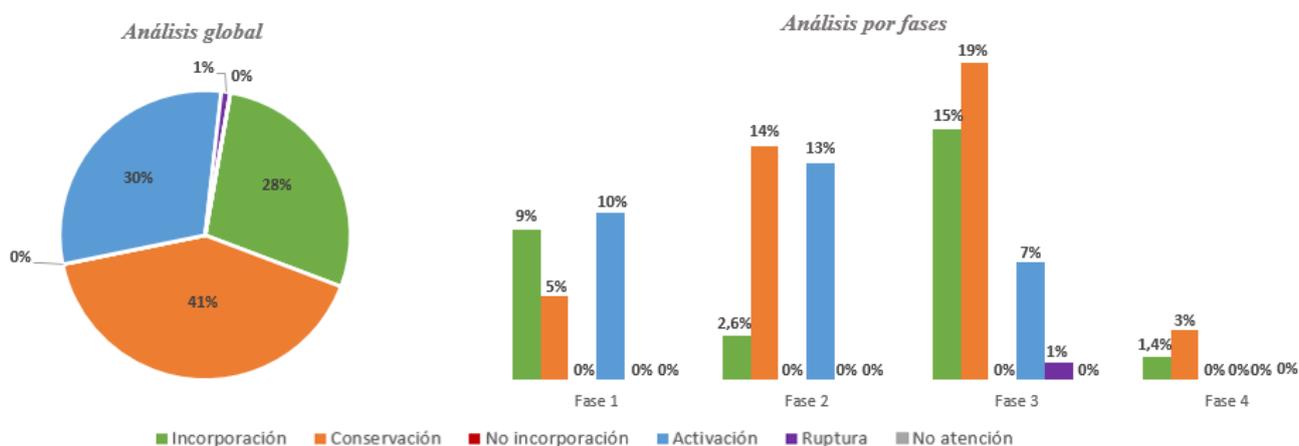
6.2.2.2.1 Caso A. Efectos del feedback de tipo verificativo en lectura longitudinal

Del análisis global del feedback de tipo verificativo se extrae un mayor porcentaje de efectos de **conservación** (41%), seguido de **activación** (30%) y de **incorporación** (28%), y un porcentaje muy reducido de **ruptura de significados compartidos** (1%). El análisis longitudinal, permite identificar que en la fase 1 hubo más efectos de **activación** (10%), seguidos de **incorporación** (9%) y de **conservación** (5%). En la fase 2 se observó un considerable aumento de los efectos de **conservación** (14%), un leve incremento de los efectos de **activación** (13%) y una disminución de los efectos de **incorporación** (2,6%). En la fase 3 siguieron aumentando los efectos de **conservación** (19%), volvió a aumentar el porcentaje de **incorporación** (15%), disminuyó el porcentaje de efectos de **activación** (7%) y se identificó un reducido porcentaje de efectos de **ruptura de significados compartidos** (1%). En la fase 4 se observaron únicamente efectos de **conservación** (3%) e **incorporación** (1,4%) con una notable disminución en su porcentaje (ver Figura 6.11).

La distribución de los efectos en las distintas fases muestra un incremento de los efectos de **conservación** a lo largo de las tres primeras fases (f1: 5%, f2: 14% y f3: 19%) y una disminución en la fase 4 (3%), mientras que los efectos de **incorporación** mostraron un decremento entre la fase 1 (9%) y la fase 2 (2,6%), un crecimiento en la fase 3 (15%) y nuevamente un decremento en la fase 4 (1,4%). Por su parte, los efectos de **activación**, presentes en las tres primeras fases, mostrando una evolución similar a la detectada en el feedback con foco en contenido, con un incremento entre la fase 1 y la fase 2, y un decremento entre la fase 2 y la fase 3 (f1: 10%, f2: 13% y f3: 7,5%).

Figura 6.11

Caso A. Efectos del feedback de tipo verificativo (global y longitudinal)



6.2.2.2.2 *Caso A. Efectos del feedback de tipo elaborativo, lectura longitudinal*

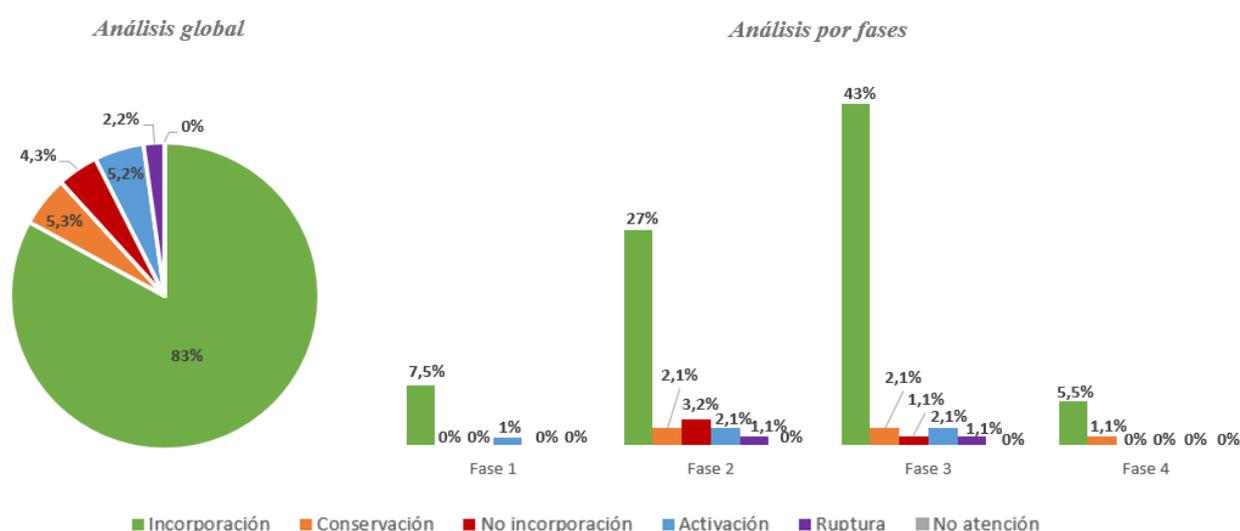
En el análisis global del feedback de tipo elaborativo se identificó un mayor porcentaje de efectos de **incorporación** (83%) en comparación con cualquier otro efecto, si bien también se detectó una reducida presencia de efectos de **conservación** (5,3%), de **activación** (5,2%), de **no incorporación** (4,3%) y de **ruptura de significados compartidos** (2,2%). En el análisis longitudinal se detecta la predominancia de efectos de **incorporación** en todas las fases. En la fase 1 se identificaron efectos de **incorporación** (7,5%) y de **activación** (1%). En la fase 2 se detectaron efectos de **incorporación** (27%), de **no incorporación** (3,2%), de **conservación** (2,1%), de **activación** (2,1%) y de **ruptura de significados compartidos** (1,1%). En la fase 3 se identificaron las mismas categorías y porcentajes de efectos, a excepción de los efectos de **incorporación** (43%) que casi doblaron su porcentaje (43%) y los efectos de **no incorporación** (1,1%) que disminuyeron su porcentaje. Finalmente, en la fase 4 sólo se detectó una reducción de la presencia de efectos de **incorporación** (5,5%) y efectos de **conservación** (1,1%) (ver Figura 6.12).

La distribución de los efectos en las distintas fases pone de relieve una progresión creciente de efectos de **incorporación** en las tres primeras fases (f1: 7,5%, f2: 27% y f3: 43%) frente a un decremento en la fase 4 (5,5%). También encontramos una reducida presencia de efectos de **activación** en las tres primeras fases, mostrando un ligero incremento de su porcentaje entre la fase 1 (1%) y la fase 2 (2,1%), y conservando su

porcentaje en la fase 3 (2,1%). Los efectos de **conservación** se identificaron en las tres últimas fases, mostrando el mismo porcentaje entre la fase 2 (2,1%) y la fase 3 (2,1%) y una disminución en la fase 4 (1,2%). En relación con los efectos de **ruptura de significados compartidos** y efectos de **no incorporación**, se identificaron en la fase 2 y la fase 3. Los efectos de **ruptura de significados compartidos** muestran el mismo porcentaje en las dos fases (1,1%) y los efectos de **no incorporación** muestran una ligera disminución entre la fase 2 (3,2%) y la fase 3 (1,1%).

Figura 6.12

Caso A. Efectos del feedback de tipo elaborativo (global y longitudinal)



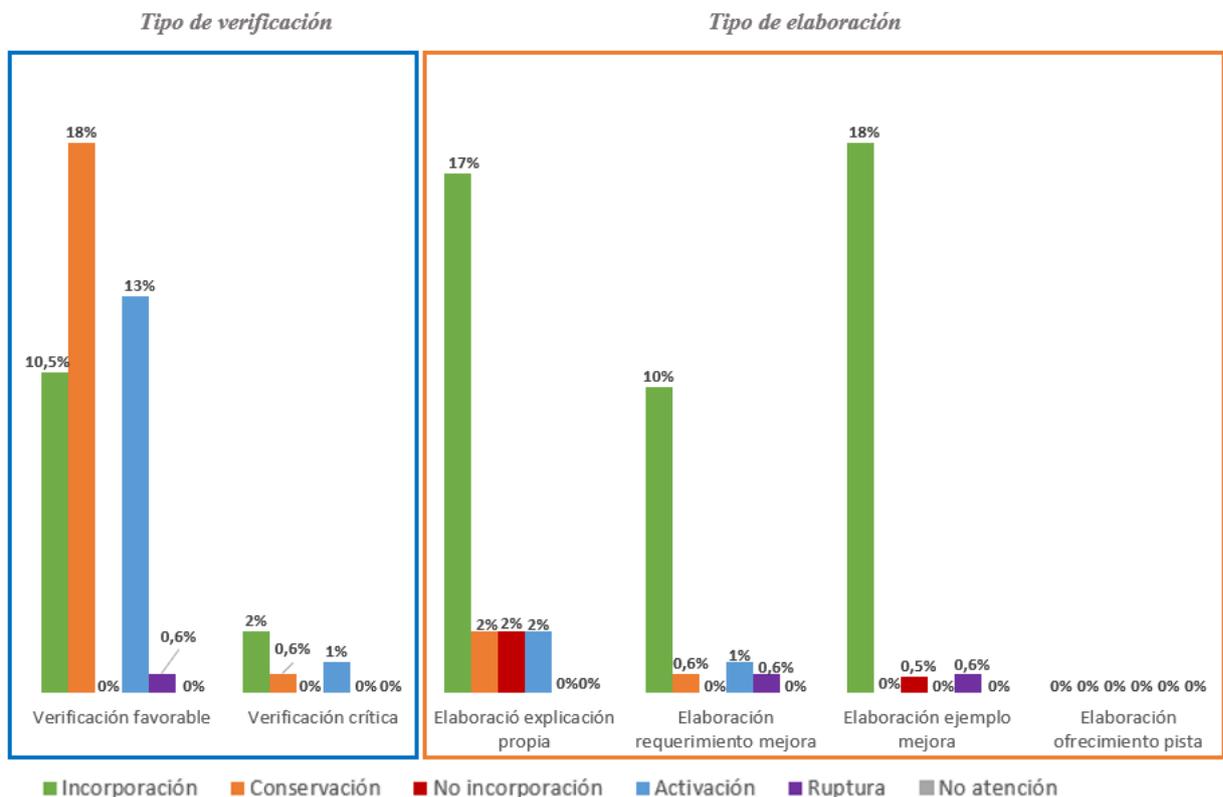
6.2.2.2.3 Caso A. Efectos de las subcategorías del feedback de tipo verificativo y elaborativo

En el análisis de las subcategorías de los tipos de feedback se observó que en el feedback verificativo “favorable” se localizó la mayor parte de efectos en comparación con el feedback verificativo “crítico”. En el feedback verificativo “favorable” se encontró la presencia de efectos de **conservación** (18%), de **activación** (13%), de **incorporación** (10,5%) y de **ruptura de significados compartidos** (0,6%), mientras que en los efectos del feedback verificativo “crítico” se encontraron en menor medida presencia de efectos de **incorporación** (2%), **activación** (1%) y **conservación** (0,6%), y no se identificó **ruptura de significados compartidos** (ver Figura 6.13).

En las distintas subcategorías de feedback de tipo elaborativo se identificó mayor presencia de efectos en el feedback elaborativo “explicación propia” y de “requerimiento de mejora”. El feedback elaborativo “explicación propia” generó cuatro efectos distintos, en mayor porcentaje se identificaron efectos de **incorporación** (17%), y en porcentajes iguales efectos de **activación** (2%), de **conservación** (2%) y de **no incorporación** (2%). El feedback elaborativo “requerimiento de mejora” también generó los mismos tipos de efectos, con mayor porcentaje coincidió el efecto de **incorporación** (10%), seguido del efecto de **activación** (1%), de **ruptura de significados compartidos** (0,6%) y de **conservación** (0,6%). El feedback elaborativo “ejemplo de mejora” generó tres tipos de efectos diferentes, entre los cuales se localizó el efecto de **incorporación** (18%) con el porcentaje más alto, seguido del efecto de **ruptura de significados compartidos** (0,6%) y el efecto de **no incorporación** (0,5%) con porcentajes muy pequeños. No se identificó ningún efecto producido por el feedback elaborativo “ofrecimiento de pista” (ver Figura 6.14).

Figura 6.13

Caso A. Efectos observables en las subcategorías de los tipos de feedback (global)



6.2.2.3 Caso A. Relación entre foco y tipo de feedback y efectos de incorporación con o sin elaboración cognitiva

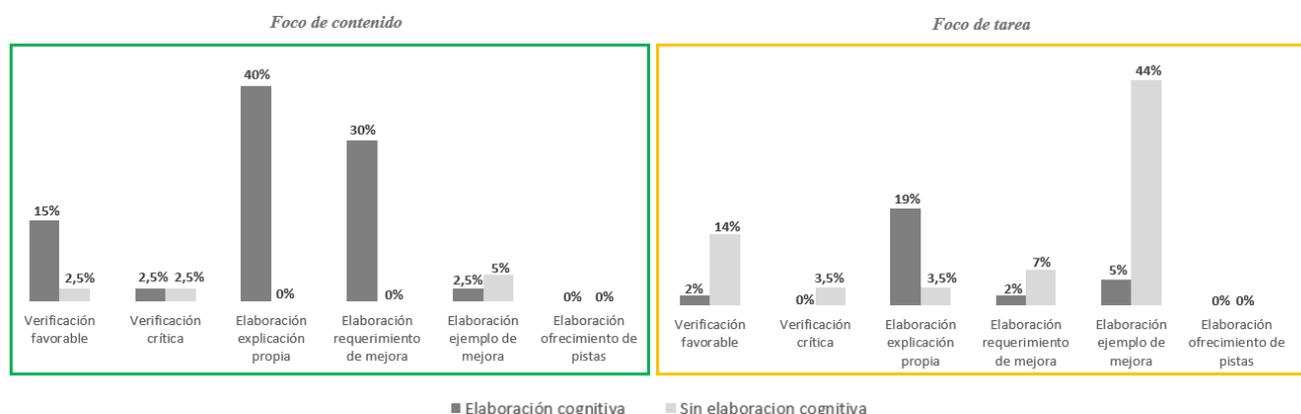
Finalmente, se analizó si existía alguna relación entre las distintas categorías del feedback (foco y tipo) y la presencia o ausencia de *elaboración cognitiva* dentro de los efectos de **incorporación**. En los resultados se identificaron distintos porcentajes de presencia o ausencia de *elaboración cognitiva* dependiendo de la combinación de foco y tipo de feedback que se analizara (ver Figura 6.14). En este apartado, no se contemplaron los efectos derivados del feedback con foco en participación debido a su reducida presencia.

Del feedback con foco en contenido y verificativo “favorable” se identificó un porcentaje más elevado de efectos *con elaboración cognitiva* (15%) que *sin elaboración cognitiva* (2,5%). En cambio, atendiendo al mismo tipo de feedback, pero con foco en tarea, el porcentaje más elevado se identificó en los efectos *sin elaboración cognitiva* (14%) y no en los efectos *con elaboración cognitiva* (2%). Por su parte, el feedback con foco en contenido y verificativo “crítico” presentó el mismo porcentaje reducido de efectos *con elaboración cognitiva* (2,5%) y *sin elaboración cognitiva* (2,5%). Atendiendo el mismo tipo de feedback, pero con foco en tarea, se observaron únicamente efectos *sin elaboración cognitiva* (3,5%).

En relación con el feedback con foco en contenido se identificaron únicamente efectos *con elaboración cognitiva* (40%), mientras que el mismo tipo de feedback, pero con foco en tarea, mostró un porcentaje más elevado de efectos *con elaboración cognitiva* (19%) que *sin elaboración cognitiva* (3,5%). Por su parte, el feedback con foco en contenido y elaborativo de “requerimiento de mejora” también mostró únicamente efectos *con elaboración cognitiva* (30%), mientras que en el mismo tipo de feedback, pero con foco en tarea, se detectaron más efectos *sin elaboración cognitiva* (7%) que *con elaboración cognitiva* (2%). En relación con el feedback con foco en contenido y elaborativo de “ejemplo de mejora”, se identificó un porcentaje un poco mayor de efectos *sin elaboración cognitiva* (5%) que efectos *con elaboración cognitiva* (2,5%), y en el mismo tipo de feedback con foco en tarea se identificó un porcentaje mucho mayor en efectos *sin elaboración cognitiva* (44%) que en efectos *con elaboración cognitiva* (5%). El feedback elaborativo de “ofrecimiento de pistas” no se ofreció en el caso A.

Figura 6.14

Caso A. Relación entre foco y tipo de feedback y la presencia o ausencia de elaboración cognitiva en los efectos de incorporación



6.2.2.4 Caso A. Relación entre foco y tipo de feedback y los efectos observables longitudinalmente

A continuación, se muestran los resultados de la presencia de los distintos efectos del feedback a lo largo de la asignatura de TFG, según el foco y tipo de feedback que los generó, observando así las diferencias que se produjeron en la distribución de los efectos a lo largo de la dimensión temporal (ver Figura 6.15).

A partir de los resultados podemos señalar que los efectos de **incorporación** estuvieron presentes en las cuatro fases del TFG de todos los focos y tipos de feedback, aunque con variaciones en sus porcentajes, mostrando una presencia general más elevada en la fase 3, especialmente del feedback con foco en tarea (43%) y tipo elaborativo (43%).

Seguidamente, los efectos de **conservación** también se mostraron en todos los focos y tipos de feedback, y en casi todas las fases, aunque se apreció una presencia ligeramente más elevada en el feedback con foco en tarea y el feedback de tipo verificativo, especialmente en la fase 3 (15% y 19% respectivamente).

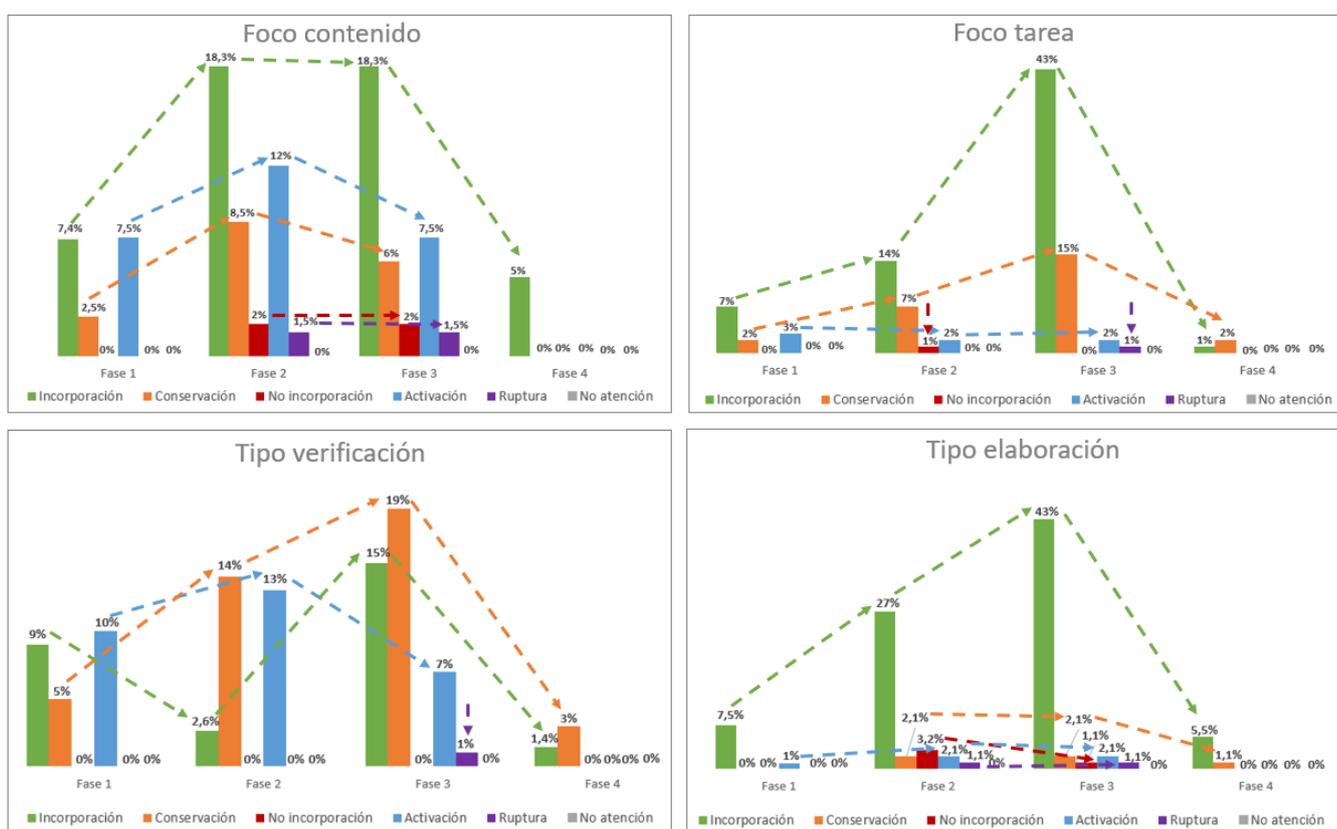
Por su parte, los efectos de **activación** se encontraron en las tres primeras fases de todos los focos y tipos de feedback, si bien fueron mucho más abundantes en el feedback con foco en contenido y el feedback de tipo verificativo y, especialmente, en la fase 2 de estos (12% y 13% respectivamente).

En relación con los efectos de **ruptura de significados compartidos**, estuvieron presentes en todos los focos y tipos de feedback, aunque de manera muy reducida, coincidiendo en la fase 3 de todos, y en la fase 2 del feedback con foco en contenido y el feedback de tipo elaborativo.

Finalmente, los efectos de **no incorporación** únicamente se identificaron en la fase 2 y la fase 3 del feedback con foco en contenido y el feedback de tipo elaborativo, y en la fase 2 del feedback con foco tarea, y también de manera muy residual. No se identificó este efecto en el feedback verificativo.

Figura 6.15

Caso A. Relación entre foco y tipo de feedback y los efectos observables (longitudinal)



6.2.3 Caso A. Relación entre la percepción de estudiantes y docentes sobre el uso del feedback ofrecido y recibido y los efectos observables

Una vez identificados los efectos observables se analizaron las respuestas de las estudiantes y docentes sobre el uso del feedback ofrecido y recibido, respondiendo así a las últimas preguntas de investigación del objetivo 2 *¿Cómo perciben estudiantes y docentes el uso hecho del feedback?* y *¿Existe alguna relación entre la percepción de*

los/las participantes y los efectos observables? A continuación, se describen los comentarios de las cuatro estudiantes que componen el caso A - Olivia, Helena, Paula y Cloe - y los comentarios del Docente A. Estas percepciones se contrastaron con los efectos observables en los productos y en los intercambios comunicativos entre el docente y cada estudiante (tutoría grupal, tutoría individual y e-mail).

El proceso de cada estudiante se muestra con una figura donde se reflejan cuatro líneas de información. En la primera línea se presentan las respuestas de la estudiante a las preguntas sobre el uso del feedback de los cuestionarios y la entrevista final. En la segunda y tercera línea, los comentarios del Docente A en los cuestionarios y la entrevista final respecto al uso del feedback de cada estudiante y, finalmente, en la última línea se indican los efectos observables en el proceso de cada una de las estudiantes.

En la Figura 6.16 se indican las percepciones de Olivia (primera línea), del Docente A (segunda y tercera línea) y los efectos observables (cuarta línea) durante la trayectoria de Olivia del TFG. La estudiante en la fase 1 consideró haber tenido en cuenta todo el feedback recibido por parte de su tutor, pero hizo mención de que su tutor no era experto en el tema de su TFG y también solicitó ayuda a un profesor de su mención. En la fase 2 y en la fase 3 Olivia sigue considerando que usó todo el feedback que el Docente A le ofreció. Finalmente, en la fase 4 la estudiante también percibió haber usado todo el feedback que recibió, aunque señala que fue poco.

En relación con la percepción del Docente A sobre el uso que Olivia realizó del feedback ofrecido en las distintas fases, es positiva y considera que Olivia incorporó todo el feedback recibido. En la entrevista final, y ante la lectura del feedback ofrecido a lo largo de la asignatura, el Docente A reflexionó que la estudiante le insistía en que no había demasiada literatura sobre el tema que investigaba y él considera que esa dificultad en la búsqueda de literatura estaba más relacionada con una falta de conocimientos sobre investigación, y con el procedimiento de realizar búsquedas bibliográficas, que con una escasez real de literatura sobre el tema.

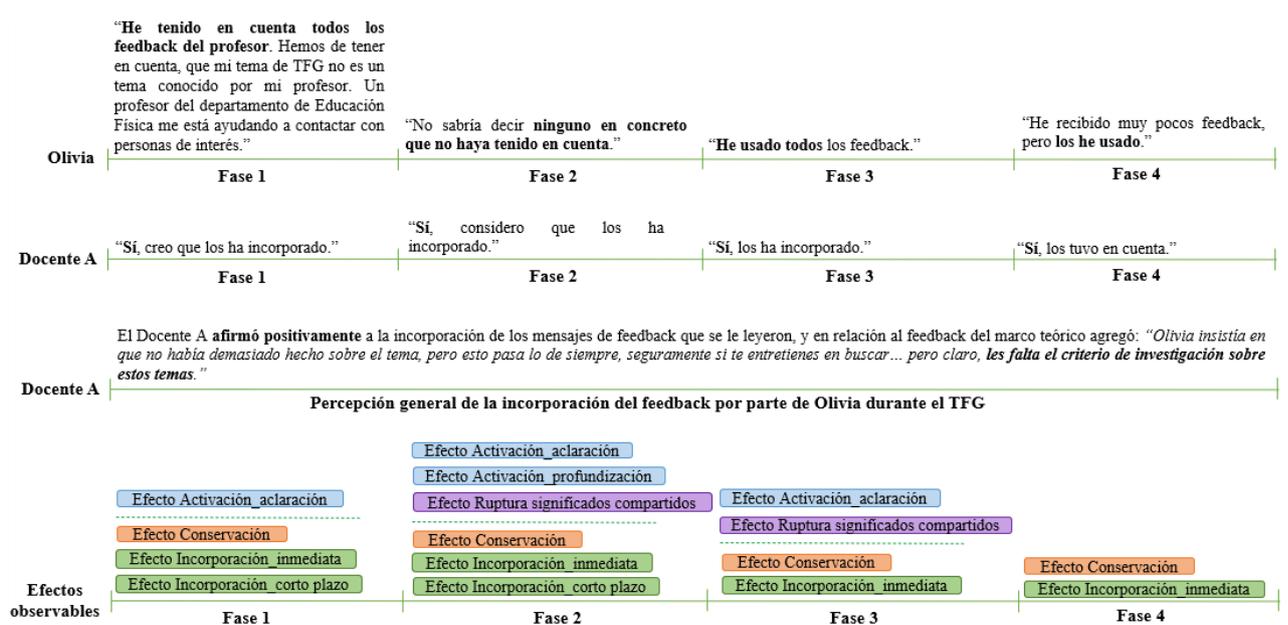
Atendiendo a los efectos observables durante el proceso de Olivia, se identificaron efectos de **conservación** e **incorporación inmediata** en todas las fases, hecho que coincide con los comentarios de Olivia cuando declara que ha tenido en cuenta el feedback ofrecido para construir cada tarea, y con los del Docente A cuando indica que considera que Olivia ha incorporado el feedback ofrecido en cada tarea.

Sin embargo, en la fase 1 y la fase 2 también se observaron efectos de **incorporación a corto plazo** que no se mencionaron ni por el Docente A ni por Olivia, es decir, en algunos casos el feedback no se incorporó en la tarea de la misma fase en la que fue ofrecido, sino que se incorporó en la tarea de la siguiente fase.

En la fase 2 y la fase 3 también se observaron efectos de **ruptura de significados compartidos**, que Olivia y el Docente A no mencionaron en los cuestionarios ni en la entrevista. Asimismo, se observó la presencia de efectos de **activación aclaración** en las tres primeras fases, y también efectos de **activación profundización** en la fase 2, los cuales ni Olivia ni el Docente A mencionaron en sus percepciones.

Figura 6.16

Caso A. Olivia -- Docente A. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)



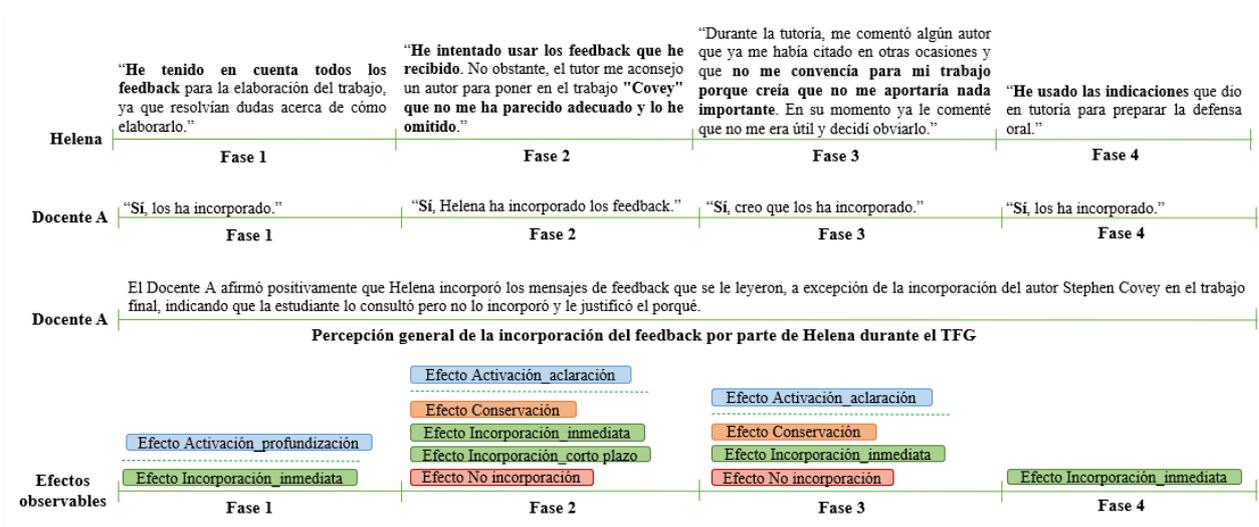
En la Figura 6.17 se indican las percepciones de Helena (primera línea), del Docente A (segunda y tercera línea) y los efectos observables (cuarta línea) durante la trayectoria de Helena en el TFG. Helena en la fase 1 y en la fase 4 considera haber tenido en cuenta todo el feedback recibido, mientras que en la fase 2 y fase 3 señala que en general también usó todo el feedback recibido, excepto el de un autor que, una vez revisado, no encontró información relacionada con la temática de su trabajo.

Por su parte, el Docente A señala en todas las fases que Helena ha incorporado el feedback recibido en las distintas tareas del final de cada fase. Y en la entrevista final, en el momento en el que se leyeron los distintos mensajes de feedback ofrecidos a Helena durante la asignatura, mantuvo que Helena había incorporado el feedback recibido, pero indicando que el feedback sobre un autor que le indicó para el marco teórico, el cual le constaba que la estudiante lo había consultado, finalmente no lo incorporó en el TFG y le justificó el porqué.

Respecto a efectos observables, en la fase 1 se identificaron efectos de **incorporación inmediata**, en línea con las percepciones de incorporación y uso del feedback de Helena y del Docente A, pero también se localizaron efectos de **activación profundización** no mencionados en las percepciones de la estudiante ni del Docente A. En la fase 2 se identificaron efectos de **conservación** e **incorporación inmediata** que concuerdan con las percepciones de Helena y el Docente A en esta fase, así como efectos de **no incorporación** que coinciden con las percepciones de uso señaladas por Helena en esta fase y por el Docente A en la entrevista final. Asimismo, se detectaron efectos de **activación aclaración** y de **incorporación a corto plazo** que no fueron identificados en las percepciones de uso de Helena y el Docente A. En la fase 3 vuelven a localizarse efectos de **conservación** e **incorporación inmediata**, coincidiendo con las percepciones de las participantes en dicha fase, y también vuelve a aparecer un efecto de **no incorporación** que coincide con la percepción de Helena y el Docente A. Asimismo, vuelven a aparecer efectos de **activación aclaración** no señalados en las percepciones de la estudiante ni el Docente A. Finalmente, en la fase 4 solo se identifican efectos de **incorporación inmediata**, que coinciden con las percepciones de Helena y el Docente A en dicha fase.

Figura 6.17

Caso A. Helena -- Docente A. Percepción sobre el uso del feedback y los efectos observables (longitudinal)



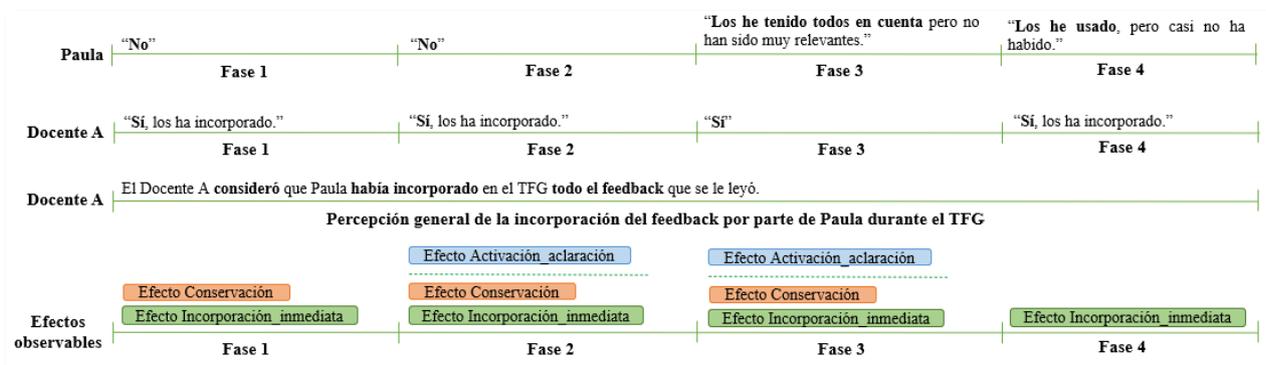
En la Figura 6.18 se indican las percepciones de Paula (primera línea), del Docente A (segunda y tercera línea) y los efectos observables (cuarta línea) durante la trayectoria de Paula en el TFG. Paula considera haber tenido en cuenta el feedback recibido en todas las fases, y señala que en la última fase casi no ha recibido feedback.

Por su parte, el Docente A también señala que considera que Paula incorporó el feedback recibido en todas las fases. Y en la entrevista final, en el momento en el que se leyeron los distintos mensajes de feedback ofrecidos a Paula durante la asignatura, mantuvo la percepción de que Paula incorporó los distintos mensajes de feedback ofrecido.

En relación con los efectos observables, en todas las fases se identificaron efectos de **incorporación inmediata**, y de la fase 1 a la fase 3 se observaron también efectos de **conservación**, los cuales van en la misma línea que las percepciones de incorporación y uso del feedback de Paula y del Docente A. No obstante, en la fase 2 y 3 también se localizaron efectos de **activación aclaración**, los cuales no fueron mencionados ni por la estudiante ni por el Docente A.

Figura 6.18

Caso A. Paula -- Docente A. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)



En la Figura 6.19 se indican las percepciones de Cloe (primera línea), del Docente A (segunda y tercera línea) y los efectos observables (cuarta línea) durante la trayectoria de Cloe en el TFG. Cloe considera haber tenido en cuenta el feedback recibido en todas las fases.

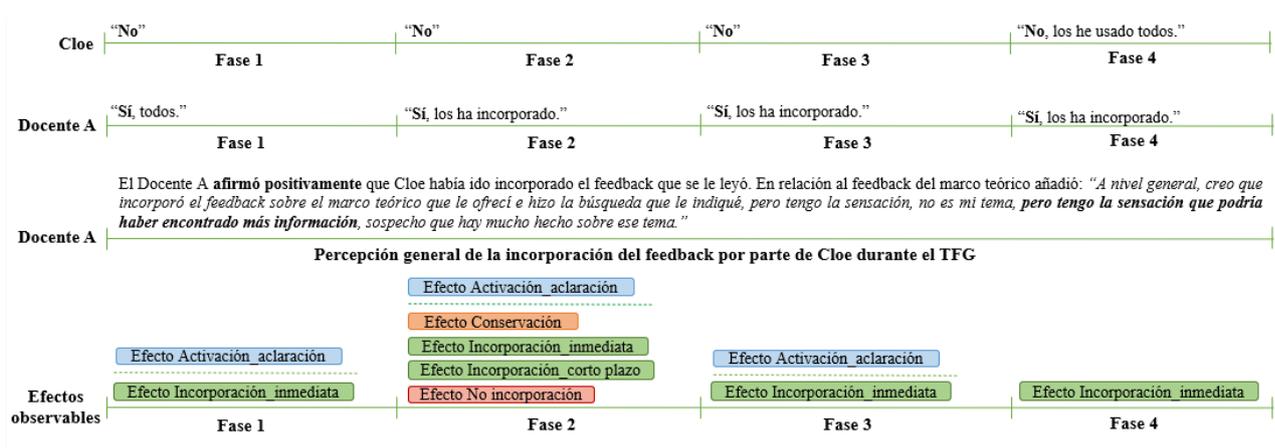
Por su parte, el Docente A también señaló en todas las fases que Cloe incorporó el feedback recibido en las distintas fases. Y en la entrevista final, en el momento en el que se leyeron los distintos mensajes de feedback ofrecidos a Cloe durante la asignatura, mantuvo la percepción de que Cloe incorporó el feedback que le ofreció, aunque también hizo mención, igual que en el proceso de Olivia, que consideraba que había más literatura sobre el tema que investigaba la estudiante que el que había encontrado.

En la fase 1 se identificaron efectos observables de **incorporación inmediata**, coincidiendo con las percepciones de uso indicadas por Cloe y el Docente A, y efectos de **activación aclaración**, no mencionados ni por la estudiante ni por el Docente A. En la fase 2 se siguieron identificando efectos de **incorporación inmediata** y también se observaron efectos de **conservación**, coincidiendo con las percepciones de la estudiante y el Docente A. Asimismo, se detectó presencia de otros efectos no mencionados por los dos participantes, como son efectos de **incorporación a corto plazo**, de **activación aclaración** y de **no incorporación**. En la fase 3 también se identificaron efectos de **incorporación inmediata**, coincidiendo con la percepción de Cloe y el Docente A, así como presencia de efectos de **activación aclaración** que no se mencionan en las

percepciones de los participantes. Finalmente, en la fase 4 sólo se encontraron efectos de **incorporación inmediata**, coincidiendo con la percepción de Cloe y el Docente A.

Figura 6.19

Caso A. Cloe -- Docente A. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)



6.2.4 Caso A. Síntesis de los resultados del objetivo 2

En el presente apartado se propone una síntesis de los distintos resultados del objetivo 2 obtenidos en el caso A.

6.1.7.1 Caso A. Efectos observables identificados longitudinalmente

- ✓ Se identificaron efectos observables en la mayor parte del feedback ofrecido (82%), y se detectaron más efectos observables en el producto (81%) que en el intercambio comunicativo (19%).
- ✓ En el producto se identificó la presencia de todas las categorías de efectos, pero destacaron los efectos de **incorporación**, especialmente en la subcategoría de **incorporación inmediata**.
- ✓ Los efectos de **incorporación**, juntamente con los efectos de **conservación**, mostraron una tendencia a incrementar con el avance de las tres primeras fases, mostrando su máxima presencia en la fase 3, y a decrecer en la última fase. En cambio, los efectos de **no incorporación** se detectaron únicamente en las fases 2 y 3, y presentaron un ligero decremento al cambiar de fase.

- ✓ En el intercambio comunicativo se identificó una reducida presencia de efectos de **activación** y de **ruptura de significados compartidos**, aunque destacaron ligeramente los efectos de **activación**, especialmente en la subcategoría de **activación aclaración**. Sin embargo, no se detectaron efectos de **no atención**.
- ✓ Los efectos de **activación** se identificaron en las tres primeras fases con porcentajes similares, sólo se observó un ligero incremento en la fase 2. En cambio, los efectos de **ruptura de significados compartidos** únicamente se detectaron en las fases 2 y 3, y mantuvieron la misma puntuación en ambas fases.

6.1.7.2 Caso A. Relación entre el foco del feedback y los efectos longitudinalmente observables:

- ✓ Se pudo observar el efecto de todo el feedback con foco en contenido y participación. Sin embargo, no fue posible observar el efecto de algún feedback con foco en tarea (3%), ni de ningún feedback con foco motivacional.
- ✓ El feedback con foco en contenido y el feedback con foco en tarea generaron más efectos que el feedback con foco en participación. En detalle, el feedback con foco en contenido tendió a generar más efectos de **activación** que el feedback con foco en tarea (27% vs 7%), pero el feedback con foco en tarea tendió a generar más efectos de **incorporación** (65% vs 49%) y de **conservación** (26% vs 17%) que el feedback con foco en contenido.
- ✓ Se encontraron muy pocos efectos de **ruptura de significados compartidos** (3% vs 1%) y de **no incorporación** (4% vs 1%) tanto en el feedback con foco en contenido como en el feedback con foco en tarea, aunque los efectos identificados en el feedback con foco en contenido fueron levemente superiores.
- ✓ Atendiendo a la distribución de los efectos en las distintas fases del feedback con foco en contenido y el feedback con foco en tarea, se observó una tendencia en los efectos de **incorporación** y **conservación** de incrementar con el avance de las tres primeras fases, y a decrecer o desaparecer en la fase 4. Sin embargo, la observación detallada nos permitió identificar matices en esta tendencia general.
- ✓ En el feedback en el foco en contenido, los efectos de **incorporación** y **conservación**, junto con los efectos de **activación**, tendieron a incrementar más

rápidamente entre la fase 1 y 2, y entre la fase 2 y 3 mantuvieron su presencia o experimentaron una ligera disminución. En cambio, en el feedback con foco en tarea los efectos de **incorporación** y **conservación** tendieron a incrementar de manera más paulatina, estableciendo su máxima presencia en la fase 3. Esta tendencia no se observó en los efectos de **activación** del feedback con foco en tarea, que tuvieron una presencia muy reducida y lineal a lo largo de las tres primeras fases.

- ✓ Los efectos de **ruptura de significados compartidos** y de **no incorporación** tuvieron una presencia muy reducida en ambos focos, pudiéndose identificar en la fase 2 y/o en la fase 3.
- ✓ El feedback con foco en participación sólo generó un reducido número de efectos de **incorporación** en las fases 1 y 2.

6.1.7.3 Caso A. Relación entre tipo del feedback y efectos longitudinalmente observables:

- ✓ El feedback de tipo verificativo tendió a generar más efectos de **conservación** (41% vs 5,3%) y de **activación** (30% vs 5,2%) que el feedback de tipo elaborativo.
- ✓ El tipo verificativo generó efectos de **conservación** en todas las fases, mostrando una tendencia a incrementar con el avance de las tres primeras fases y una considerable disminución en la fase 4. En cambio, el tipo elaborativo generó estos efectos a partir de la fase 2, manteniendo su reducida presencia en la fase 3 y disminuyendo ligeramente en la fase 4.
- ✓ Los dos tipos de feedback generaron efectos de **activación** en las tres primeras fases, con una tendencia a incrementar entre la fase 1 y 2. En cambio, en la fase 3 del feedback de tipo verificativo disminuyeron y del tipo elaborativo mantuvieron su reducida presencia.
- ✓ El feedback de tipo elaborativo tendió a generar más efectos de **incorporación** (83% vs 28%) que el feedback de tipo verificativo. Ambos tipos generaron estos efectos en todas las fases, coincidiendo su presencia máxima en la fase 3 y su presencia mínima en la fase 4.

- ✓ Tanto el feedback de tipo verificativo como de tipo elaborativo generaron un reducido número de efectos de **ruptura de significados compartidos** (1% vs 2,2%), aunque fue ligeramente superior en el feedback de tipo elaborativo. En ambos tipos su presencia fue puntual, en el tipo elaborativo se detectó en las fases 2 y 3, y en el tipo verificativo únicamente en la fase 3.
- ✓ El feedback de tipo elaborativo fue el único que generó efectos de **no incorporación** (4,3%), y se identificaron en las fases 2 y 3 (3,2% vs 1,1%).
- ✓ La subcategoría de feedback de tipo verificativo “favorable” destacó por generar más efectos de **conservación** (18%) y de **activación** (13%).
- ✓ Las subcategorías de tipo elaborativo “ejemplo de mejora” y “explicación propia” destacaron por ser las que generaron más efectos de **incorporación** (18% y 17% respectivamente).

6.1.7.4 Caso A. Relación entre foco y tipo de feedback y los efectos de incorporación sin o con elaboración cognitiva

- ✓ El mayor porcentaje de efectos de **incorporación con elaboración cognitiva** fue generado a partir de feedback con foco de contenido y tipo elaborativo de “explicación propia” (40%) y de “requerimiento de mejora” (30%). Aunque también se observó una presencia considerable de este efecto en el feedback con foco en tarea y tipo elaborativo de “explicación propia” (19%) y el feedback con foco en contenido y tipo verificativo “favorable” (15%).
- ✓ El mayor porcentaje de efectos de **incorporación sin elaboración cognitiva** fue generado por el feedback con foco en tarea y tipo elaborativo de “ejemplo de mejora” (44%). Aunque también se detectó una presencia considerable de este efecto en el feedback con foco en tarea y tipo verificativo “favorable” (14%).

6.1.7.5 Caso A. Relación entre foco y tipo de feedback y los efectos longitudinalmente observables

- ✓ Los efectos de **incorporación** estuvieron presentes en todas las fases del TFG de todos los focos y tipos de feedback, pero destacaron especialmente en la fase 3 del feedback con foco en tarea y tipo elaborativo (43% y 43% respectivamente).

- ✓ Los efectos de **conservación** estuvieron presentes en casi todas las fases del TFG de todos los focos y tipos de feedback, pero su presencia también destacó en la fase 3 del feedback con foco en tarea y, en este caso, del feedback de tipo verificativo (15% y 19% respectivamente).
- ✓ Los efectos de **activación** se encontraron en las tres primeras fases de todos los focos y tipos de feedback, si bien fueron mucho más abundantes en la fase 2 del feedback con foco en contenido y el feedback de tipo verificativo (12% y 13% respectivamente).
- ✓ Los efectos de **ruptura de significados compartidos** y de no incorporación estuvieron presentes entre las fases 2 y/o 3 de los dos focos de feedback y el tipo elaborativo, aunque su presencia fue muy residual.

6.1.7.6 Caso A. Relación entre la percepción de estudiantes y docentes sobre el uso del feedback y los efectos observables:

- ✓ En términos generales, las percepciones de las estudiantes y el Docente A coinciden en considerar que el feedback ofrecido/recibido se ha usado e incorporado. Dichas percepciones coinciden con los efectos de **incorporación** y **conservación** observables a lo largo de las fases, aunque se detectó que las participantes no hicieron mención cuando los efectos de **incorporación** fueron *a corto plazo*.
- ✓ En relación con los efectos de **no incorporación**, sólo en el proceso de Helena, la estudiante y el Docente A indican el feedback que no fue incorporado, pero en los procesos de Olivia y Cloe, donde también se detectaron efectos de **no incorporación**, ni el Docente A ni las estudiantes mencionan a posteriori esta falta de incorporación.
- ✓ En relación con los efectos de **activación** detectados en los procesos de las cuatro estudiantes, y los efectos de **ruptura de significados compartidos** detectados en el proceso de Olivia, no son mencionados en las percepciones de las estudiantes ni del Docente A.

6.3 Caso B. Resultados del objetivo 2

6.3.1 Caso B. Efectos observables del feedback

En relación con la primera pregunta de investigación *¿Qué efectos del feedback se pueden observar?* en el caso B se observaron efectos en un 96% del feedback ofrecido mientras que en el 3% del feedback restante, de la misma manera que en el caso A, no pudimos observar directamente su efecto en las producciones escritas analizadas, ni en las transcripciones de las tutorías, debido a la naturaleza intrínseca del propio efecto. Así pues, en el caso B también se pudieron observar efectos en la mayor parte del feedback ofrecido.

En cuanto a los efectos del feedback observables (96%), se detectó más presencia de efectos en el producto (89,5%) que en el intercambio comunicativo (10,5%) (ver Figura 6.20). En el análisis global se identificó un porcentaje mayoritario del efecto de **incorporación** (72%), seguido del efecto de **conservación** (17%) y del efecto de **activación** (9%). Asimismo, se identificaron, pero en menor porcentaje, efectos de **no atención** (1%), de **ruptura de significados compartidos** (0,5%) y efectos de **no incorporación** (0,5%).

En el análisis por fases de los efectos del feedback se identificaron, de mayor a menor porcentaje, en la fase 1 efectos de **incorporación** (27%), efectos de **activación** (7%), de **conservación** (4%), de **no atención** (0,5%), de **ruptura de significados compartidos** (0,25%) y efectos de **no incorporación** (0,25%). En la fase 2 se observaron efectos de **incorporación** (25%), efectos de **conservación** (10%), efectos de **activación** (1%), efectos de **ruptura de significados compartidos** (0,25%) y efectos de **no incorporación** (0,25%). En la fase 3 se identificaron efectos de **incorporación** (13%), efectos de **conservación** (2%), efectos de **activación** (1%) y efectos de **no atención** (0,5%). En la fase 4 se **identificaron** efectos de **incorporación** (7%) y efectos de **conservación** (1%).

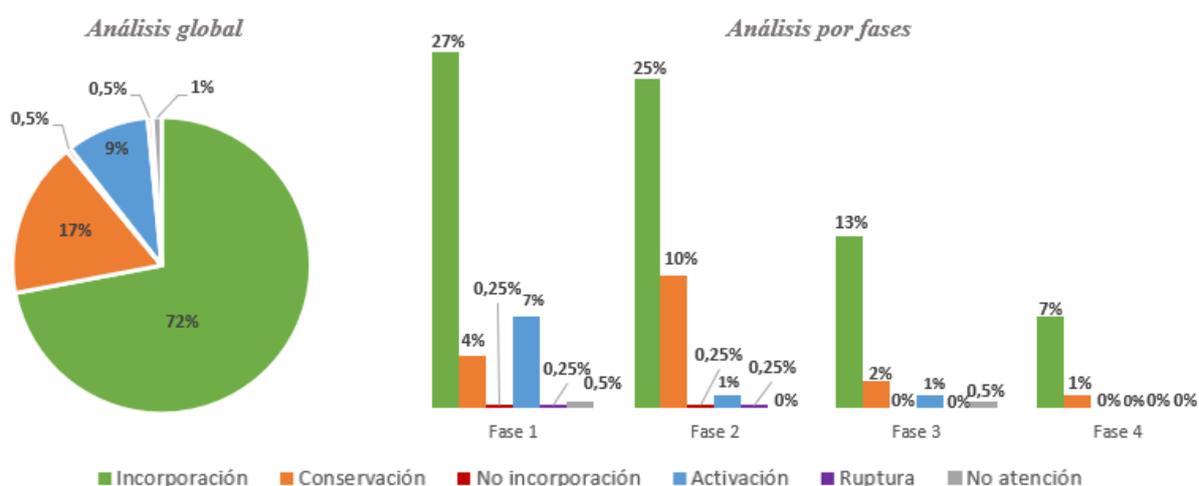
Estos datos indican que la mayor parte de los efectos observables en el producto se clasificaron en efectos de **incorporación** y de efectos de **conservación**, presentes en todas las fases y tendentes a disminuir a medida que las fases del TFG avanzaban, a excepción de los efectos de **conservación** entre la fase 1 y 2 que aumentaron (incorporación f1: 27%, f2: 25%, f3: 13%, f4: 7% y conservación f1: 4%, f2: 10%, f3: 2%, f4: 1%). Los

efectos de **no incorporación** se identificaron en las dos primeras fases de manera residual (f1: 0,25% y f2: 0,25%).

Respecto a los efectos observables en el intercambio comunicativo, la mayor parte se clasificaron en efectos de **activación**, presentes en las tres primeras fases, mostrando una disminución importante de su porcentaje entre la fase 1 y las fases siguientes (f1: 7%, f2: 1% y f3: 1%). Seguidamente, los efectos de **ruptura de significados compartidos** se identificaron con un porcentaje muy reducido en las dos primeras fases (f1: 0,25% y f2: 0,25%). Finalmente, a diferencia del caso A, se identificaron efectos de **no atención** en la fase 1 y la fase 3 (f1: 0,5% y f3: 0,5%).

Figura 6.20

Caso B. Efectos observables del feedback (global y longitudinal)



6.3.1.1 Caso B. Subcategorías de los efectos de incorporación y activación

La mayor parte de los efectos de **incorporación** se clasificaron en la subcategoría de **incorporación inmediata** (88%), es decir, el feedback fue incorporado dentro de la tarea que se entregó al final de la fase donde fue ofrecido, y un menor porcentaje de los efectos identificados pertenecieron a la subcategoría de **incorporación a corto plazo** (12%), es decir, el feedback no se incorporó en la tarea del final de la fase, sino que se incorporó en la entrega de la fase siguiente. En ningún caso se observaron efectos de **incorporación a medio plazo**. Por su parte, en los efectos de **activación** se observó que la mayor parte de estos efectos pertenecieron a la subcategoría de **aclaración** (91%) y en un menor porcentaje a la subcategoría de **profundización** (9%).

6.3.2 Caso B. Relación entre la tipología del feedback y los efectos observables

Sobre la pregunta de investigación *¿Existe alguna relación entre las características del feedback ofrecido (foco, tipo y momento) y los efectos observables?* se presentan a continuación distintos subapartados para describir, en un primer lugar, los resultados que se obtuvieron entre el foco del feedback (contenido, tarea, participación y motivacional), la lectura longitudinal (fase 1 a fase 4) y los efectos observables. Seguidamente, los resultados que se obtuvieron entre el tipo del feedback (verificación y elaboración), la lectura longitudinal (fase 1 a fase 4) y los efectos observables. Y, finalmente, los resultados de la relación entre foco y tipo de feedback y los efectos observables longitudinalmente.

6.3.2.1 Caso B. Relación entre el foco del feedback y los efectos observables longitudinalmente

Atendiendo a los cuatro focos del feedback, se pudieron observar todos los efectos generados por el feedback con foco en contenido y con foco en participación, pero no fue posible localizar el efecto de algún feedback con foco en tarea (1%), ni el efecto de ningún feedback con foco motivacional. A continuación, se exponen los efectos detectados en el feedback con foco en contenido, tarea y participación respectivamente.

6.3.2.1.1 Caso B. Efectos del feedback con foco en contenido en lectura longitudinal

En el análisis global de los efectos generados por el feedback con foco en contenido, se observó que la mayoría fueron efectos de **incorporación** (65%), seguidos de efectos de **conservación** (19%), de **activación** (15%) y, en menor medida, de **no atención** (1%). En ningún caso se observaron efectos de **ruptura de significados compartido** ni efectos de **no incorporación** (ver Figura 6.21).

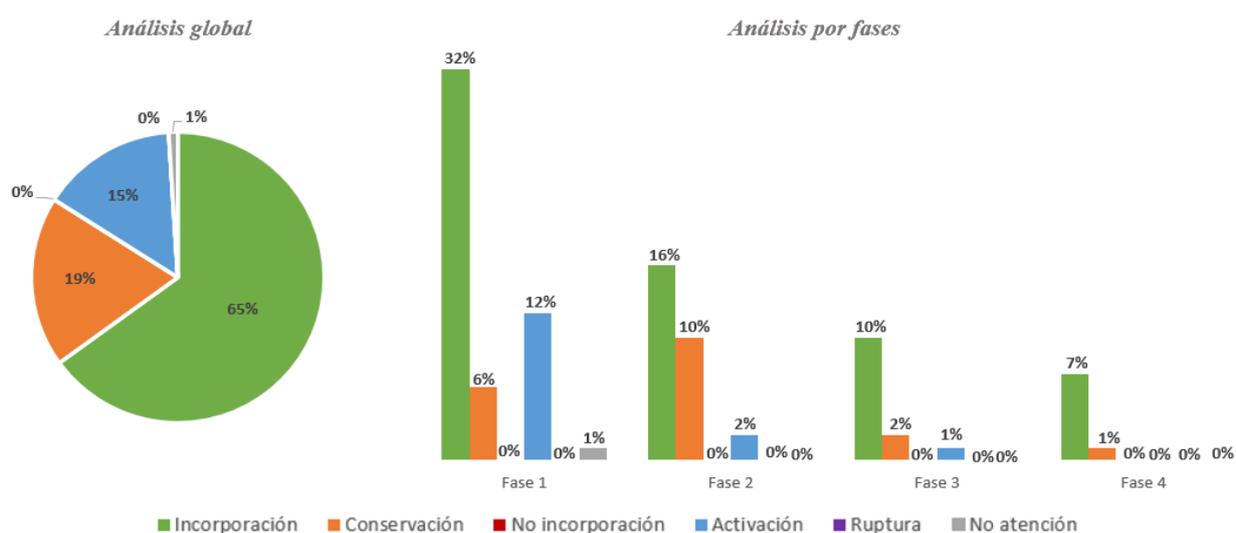
Respecto a los efectos del foco en contenido identificados en el análisis longitudinal, se observó como en la fase 1 los efectos identificados fueron mayoritariamente de **incorporación** (32%) y de **activación** (12%) y, en menor porcentaje, de **conservación** (6%) y de **no atención** (1%). En la fase 2 se identificaron efectos de **incorporación** (16%), seguidos de efectos de **conservación** (10%) y de **activación** (2%). En la fase 3 se detectaron efectos de **incorporación** (10%), seguidos de efectos de **conservación** (2%)

y de **activación** (1%). Finalmente, en la fase 4 se identificaron efectos de **incorporación** (7%) y de **conservación** (1%).

La distribución de los efectos en las distintas fases muestra que los efectos de **incorporación**, presentes en todas las fases, disminuyeron progresivamente (f1: 32%, f2: 16%, f3: 10% y f4: 7%), y de manera similar sucedió con los efectos de **activación**, aunque éstos sólo se identificaron en las tres primeras fases (f1: 12%, f2: 2% y f3: 1%). Por su parte, los efectos de **conservación**, presentes también en todas las fases, incrementaron su porcentaje entre las fases 1 y 2, pero presentaron un decremento en las siguientes fases (f1: 6%, f2: 10%, f3: 2% y f4: 1%). Finalmente, los efectos de **no atención** únicamente se identificaron en la fase 1, y de manera muy residual (1%).

Figura 6.21

Caso B. Efectos del feedback con foco en contenido (global y longitudinal)



6.3.2.1.2 Caso B. Efectos del feedback con foco en tarea en lectura longitudinal

Respecto a los efectos generados por el feedback con foco en tarea, en el análisis global se identificó que el porcentaje mayoritario pertenecía a los efectos de **incorporación** (77%), localizándose un menor porcentaje de efectos de **conservación** (16%) y un porcentaje muy pequeño de efectos de **activación** (4%), de **no incorporación** (1%), de **ruptura de significados compartidos** (1%) y de **no atención** (1%) (ver Figura 6.22).

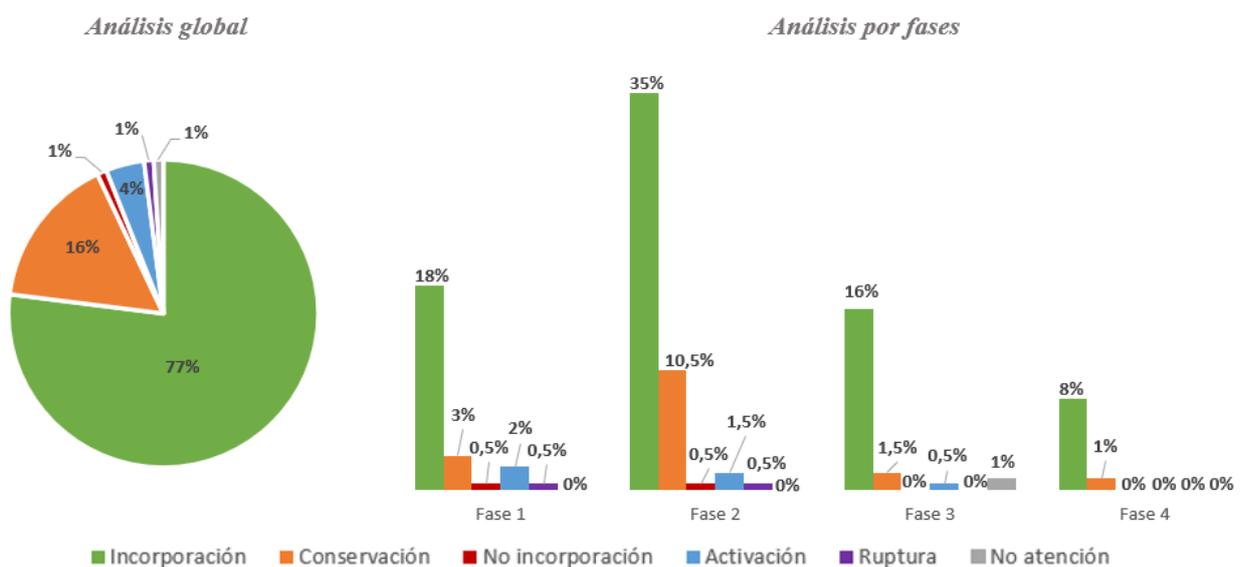
Tras el análisis longitudinal, en la fase 1 se detectaron mayormente efectos de **incorporación** (18%) y un porcentaje menor de efectos de **conservación** (3%), de

activación (2%), de **no incorporación** (0,5%) y de **ruptura de significados compartidos** (0,5%). En la fase 2 se identificó un incremento en los efectos de **incorporación** (35%) y de **conservación** (10,5%), un sutil decremento en los efectos de **activación** (1,5%) y un mantenimiento en los efectos de **no incorporación** (0,5%) y de **ruptura de significados compartidos** (0,5%). En la fase 3 se identificó un decremento en todos los porcentajes, si bien los de efectos de **incorporación** (16%) mantuvieron un mayor porcentaje, seguidos de un porcentaje muy reducido de efectos de **conservación** (1,5%), de **no atención** (1%) y de efectos de **activación** (0,5%). Finalmente, en la fase 4, sólo se identificaron efectos de **incorporación** (8%) y un pequeño porcentaje de efectos de **conservación** (1%).

La distribución de los efectos en las distintas fases muestra que los efectos de **incorporación** y de **conservación** estuvieron presentes en todas las fases, presentando una tendencia similar. Entre las fases 1 y 2 ambos efectos experimentaron un incremento de su presencia, y de la fase 2 a la fase 4 sus porcentajes disminuyeron (incorporación f1:18%, f2:35%, f3:16%, f4:8% y conservación f1:3%, f2:10,5%, f3:1,5%, f4:1%). Por su parte, los efectos de **activación**, presentes en las tres primeras fases, mostraron una tendencia decreciente con el avance de las fases (f1:2%, f2:1,5% y f3:0,5%). En cuanto a los efectos de **no incorporación** y de **ruptura de significados compartidos**, identificados en la fase 1 y la fase 2, mostraron una tendencia lineal en sus porcentajes. Finalmente, los efectos de **no atención** únicamente se detectaron en la fase 3.

Figura 6.22

Caso B. Efectos del feedback con foco en tarea (global y longitudinal)



6.3.2.1.3 Caso B. Efectos del feedback con foco en participación en lectura longitudinal

De los efectos observados en el foco en participación, únicamente observamos efectos de **incorporación**, y todos ellos se localizaron en la fase 1, por lo tanto, podemos decir que fueron efectos de **incorporación inmediata**.

6.3.2.2 Caso B. Relación entre tipo del feedback y efectos observables longitudinalmente

A continuación, se exponen los efectos observables detectados en cada tipo de feedback, verificativo y elaborativo, y seguidamente los efectos observables teniendo en cuenta las distintas subcategorías de cada tipo de feedback. En el tipo verificativo se analizan los efectos generados en sus dos subcategorías: “favorable” y “crítico”, y en el tipo elaborativo se analizan los efectos generados en sus cuatro subcategorías: “Explicación propia”, “Requerimiento de mejora”, “Ejemplos de mejora” y “Ofrecimiento de Pistas” (ver descripción de subcategorías en Tabla 4.11 del Diseño de la investigación).

6.2.3.2.1 Caso B. Efectos del feedback de tipo verificativo en lectura longitudinal

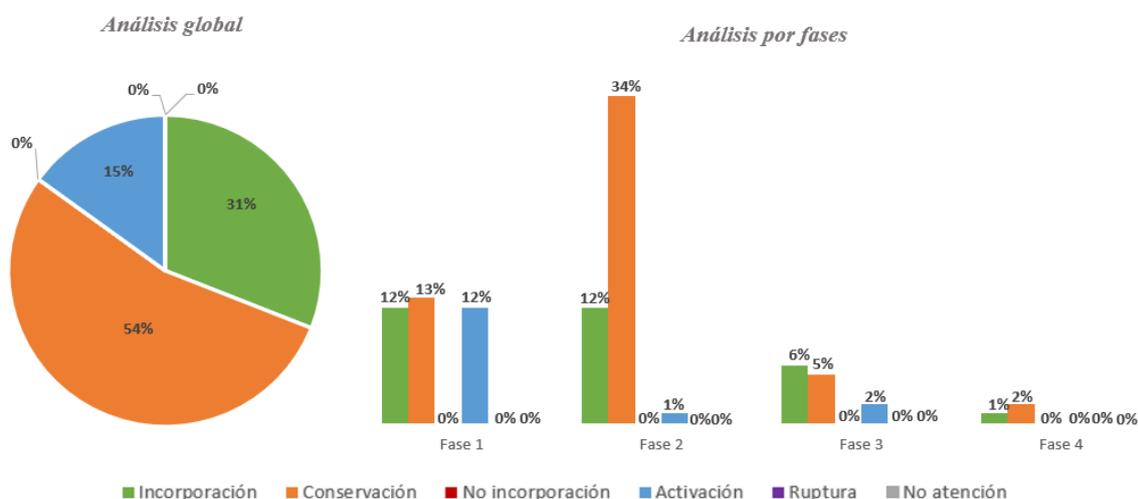
En el análisis global del feedback de tipo verificativo se identificó un mayor porcentaje de efectos de **conservación** (54%), seguido de efectos de **incorporación** (31%) y efectos de **activación** (15%). En relación con el análisis longitudinal, en la fase 1 se identificaron porcentajes muy similares de efectos de **conservación** (13%), efectos de **activación** (12%) y efectos de **incorporación** (12%). En la fase 2 se localizó un porcentaje mucho más elevado de efectos de **conservación**, junto con un menor porcentaje de efectos de **incorporación** y una presencia muy reducida de efectos de **activación** (1%). En la fase 3, los porcentajes de los efectos identificados fueron bastante reducidos, encontrando efectos de **incorporación** (6%), efectos de **conservación** (5%) y efectos de **activación** (2%). En la fase 4 se mantuvo la presencia de efectos de **conservación** (2%) y de **incorporación** (1%), pero en un porcentaje pequeño (ver Figura 6.23).

La distribución de los efectos en las distintas fases muestra que los efectos de **incorporación** y de **conservación** estuvieron presentes en todas las fases, y los efectos de **activación** tan solo en las tres primeras. Sin embargo, avanzaron de maneras distintas a lo largo de las fases. En las fases 1 y 2 los efectos de **conservación** incrementaron notablemente su presencia al avanzar la fase (f1:13% y f2:34%), mientras

que los efectos de **incorporación** no variaron su porcentaje entre las fases (f1:12% y f2:12%) y los efectos de **activación** disminuyeron su presencia al cambiar de fase (f1:12% y f2:1%). Entre las fases 2, 3 y 4 los efectos de **conservación** y de **incorporación** mostraron la misma tendencia a disminuir con el avance de las fases (f2:38%, f3:5%, f4:2% y f2:12%, f3:6% y f4:1% respectivamente), mientras que los efectos de aumentaron levemente su porcentaje al cambiar de la fase 2 a la fase 3 (f2:1% y f3:2%).

Figura 6.23

Caso B. Efectos del feedback de tipo verificativo (global y longitudinal)



6.2.3.2.2 Caso B. Efectos del feedback de tipo elaborativo en lectura longitudinal

En el análisis global del feedback de tipo elaborativo, la mayor parte de los efectos identificados fueron de **incorporación** (89%), mientras que también se detectó un poco de presencia en relación con efectos de **activación** (7%), y unos porcentajes muy reducidos de presencia de efectos de **no atención** (1,4%), de **conservación** (1%), de **no incorporación** (0,8%) y de **ruptura de significados compartidos** (0,8%). Atendiendo al análisis longitudinal, en la fase 1 se identificaron principalmente efectos de **incorporación** (34%) y de **activación** (6%), mientras que también se detectó menor presencia de efectos de **no atención** (0,7%), de **no incorporación** (0,4%), de **ruptura de significados compartidos** (0,4%) y de **conservación** (0,3%) (ver Figura 6.24).

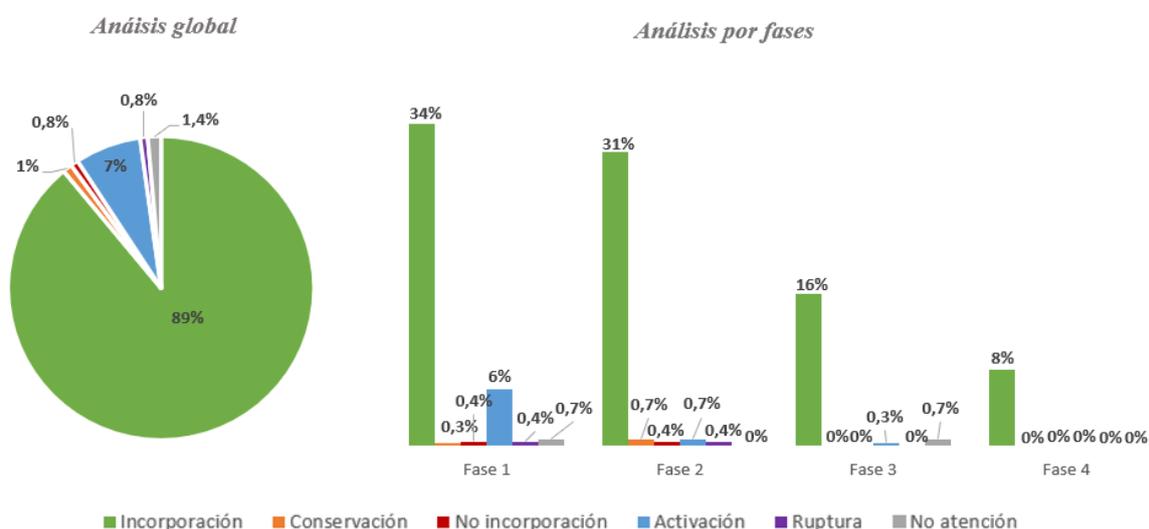
En la fase 2 se siguió detectando un mayor porcentaje de los efectos de **incorporación** (31%), una disminución en los efectos de **activación** (0,7%), un ligero aumento en los efectos de **conservación** (0,7%) y un mantenimiento de los efectos de **no incorporación**

(0,4%) y de **ruptura de significados compartidos** (0,4%). En la fase 3, se detectó mayoritariamente efectos de **incorporación** (16%), y unos porcentajes muy reducidos en efectos de **no atención** (0,7%) y de **activación** (0,3%). En la fase 4, los únicos efectos que se detectaron fueron de **incorporación** (8%).

La distribución de los efectos en las distintas fases evidencia que los efectos de **incorporación**, presentes en todas las fases, tendieron a disminuir con el avance de las fases (f1: 34%, f2: 31%, f3: 16% y f4: 8%). De igual modo, se detectó dicha tendencia en los efectos de **activación** (f1: 6%, f2: 0,7% y f3: 0,3%), presentes en las tres primeras fases. En relación con los efectos de **conservación**, que sólo se identificaron en las dos primeras fases, se observó un ligero incremento en el cambio de fases (f1: 0,3% y f2: 0,7%). Por su parte, los efectos de **ruptura de significados compartidos** y de **no incorporación** se detectaron en las dos primeras fases, manteniendo sus porcentajes (f1: 0,4% y f2: 0,4% y f1: 0,4% y f2: 0,4% respectivamente) y, finalmente, los efectos de **no atención** se identificaron en la fase 1 y la fase 3, y tampoco variaron su porcentaje (f1:0,7% y f3:0,7%).

Figura 6.24

Caso B. Efectos del feedback de tipo elaborativo (global y longitudinal)



6.2.3.2.3 Caso B. Efectos de las subcategorías del feedback de tipo verificativo y elaborativo

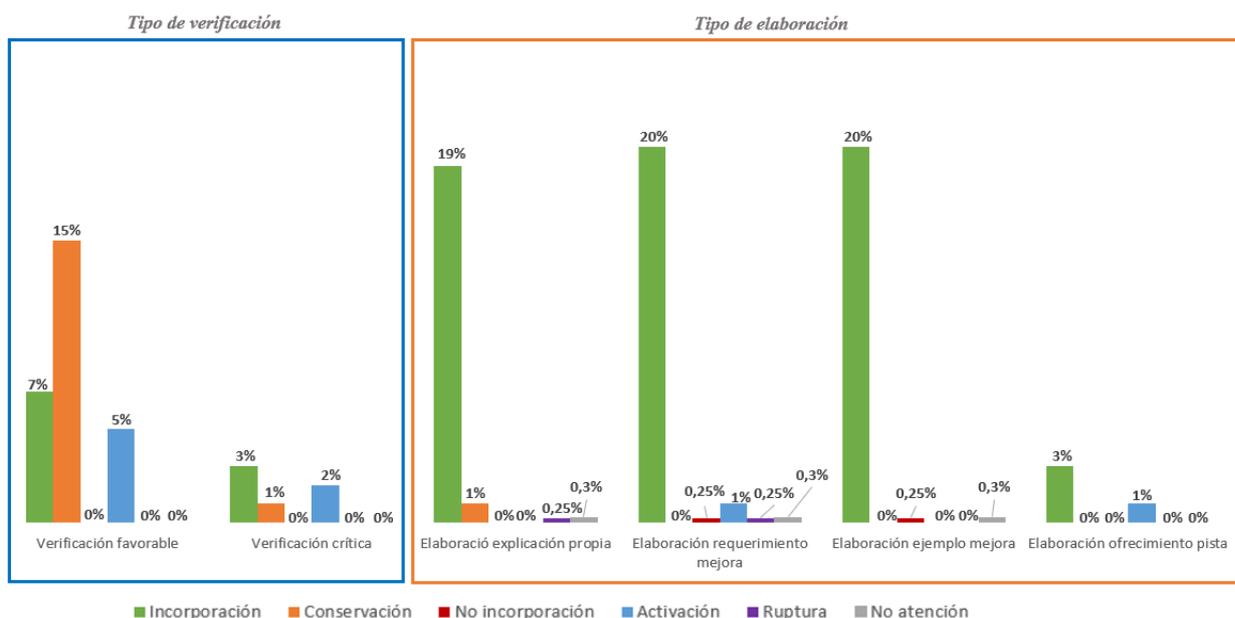
En el análisis de las subcategorías de los tipos de feedback se observó que en el feedback de tipo verificativo “favorable” generó el mayor porcentaje de efectos de **conservación**

(15%), mientras que también generó, aunque en menor medida, efectos de **incorporación** (7%) y de **activación** (5%). En el tipo verificativo “crítico” se encontraron los mismos efectos, pero en un porcentaje más reducido, observándose efectos de **incorporación** (3%), efectos de **activación** (2%) y efectos de **conservación** (1%) (ver Figura 6.25).

En relación con las subcategorías de feedback de tipo elaborativo, encontramos que la subcategoría de “explicación propia” generó un alto porcentaje de efectos de **incorporación** (19%) y también, aunque de manera residual, efectos de **conservación** (1%), efectos de **no atención** (0,3%) y efectos de **ruptura de significados compartidos** (0,25%). El feedback de tipo elaborativo “requerimiento de mejora” también generó un elevado porcentaje de efectos de **incorporación** (20%) y también, de manera residual, efectos de **activación** (1%), efectos de **no atención** (0,3%), efectos de **ruptura de significados compartidos** (0,25%) y efectos de **no incorporación** (0,25%). El feedback de tipo elaborativo “ejemplo de mejora” generó unos efectos muy similares a las anteriores subcategorías, detectándose principalmente presencia de efectos de **incorporación** (20%), y poca presencia de efectos de **no atención** (0,3%) y efectos de **no incorporación** (0,25%). Finalmente, el feedback de tipo elaborativo “ofrecimiento de pistas” también generó efectos de **incorporación** (3%), aunque en un porcentaje mucho más reducido, y efectos de **activación** (1%).

Figura 6.25

Caso B. Efectos observables en las subcategorías de los tipos de feedback



6.3.2.3 Caso B. Relación entre foco y tipo de feedback y los efectos de incorporación con o sin elaboración cognitiva

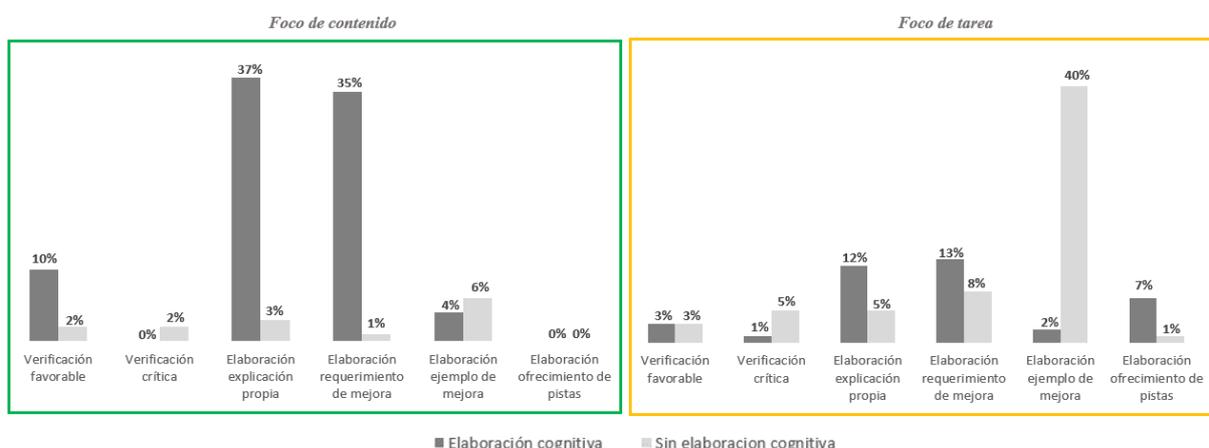
Finalmente, se analizó si existía alguna relación entre las distintas categorías del feedback (foco y tipo) y la presencia o ausencia de *elaboración cognitiva* dentro de los efectos de **incorporación**. En los resultados se identificaron distintos porcentajes de presencia o ausencia de *elaboración cognitiva* dependiendo de la combinación de foco y tipo de feedback que se analizara (ver Figura 6.26). En este apartado, no se contemplaron los efectos derivados del feedback con foco en participación debido a su reducida presencia.

En cuanto al feedback con foco en contenido y verificativo “favorable”, se identificó un porcentaje más elevado de efectos *con elaboración cognitiva* (10%) que *sin elaboración cognitiva* (2%). En cambio, atendiendo al mismo tipo de feedback, pero con foco en tarea, se identificó el mismo porcentaje de efectos *con* y *sin elaboración cognitiva* (3%). Por su parte, el feedback con foco en contenido y verificativo “crítico” presentó únicamente efectos *sin elaboración cognitiva* (2%). Atendiendo el mismo tipo de feedback, pero con foco en tarea, se observaron más efectos *sin elaboración cognitiva* (5%) que *con elaboración cognitiva* (1%).

En relación con el feedback con foco en contenido y elaborativo de “explicación propia”, se identificaron más efectos *con elaboración cognitiva* (37%) que *sin elaboración cognitiva* (3%). De igual manera, atendiendo al mismo tipo de feedback, pero con foco en tarea, se mostró un porcentaje más elevado de efectos *con elaboración cognitiva* (12%) que *sin elaboración cognitiva* (5%). Por su parte, el feedback con foco en contenido y elaborativo de “requerimiento de mejora” también generó más efectos *con elaboración cognitiva* (35%) que *sin elaboración cognitiva* (1%). En el mismo tipo de feedback, pero con foco en tarea, también se detectaron más efectos *con elaboración cognitiva* (13%) que *sin elaboración cognitiva* (8%). En relación con el feedback con foco en contenido y elaborativo de “ejemplo de mejora”, se identificó un porcentaje un poco mayor de efectos *sin elaboración cognitiva* (6%) que efectos *con elaboración cognitiva* (4%), y en el mismo tipo de feedback con foco en tarea se identificó un porcentaje mucho mayor de efectos *sin elaboración cognitiva* (40%) que de efectos *con elaboración cognitiva* (2%). En relación con el feedback elaborativo de “ofrecimiento de pistas”, únicamente se detectaron efectos de incorporación en el foco en tarea, siendo más elevados los efectos *con elaboración cognitiva* (7%) que *sin elaboración cognitiva* (1%).

Figura 6.26

Caso B. Relación entre foco del feedback y la presencia o ausencia de efectos de incorporación con o sin elaboración cognitiva (global)



6.3.3 Caso B. Relación entre foco y tipo del feedback y los efectos observables longitudinalmente

A continuación, se muestran los resultados de la presencia de los distintos efectos del feedback a lo largo de la asignatura de TFG, según el foco y el tipo de feedback que los generó, observando así las diferencias que se produjeron en la distribución de los efectos a lo largo del cuatrimestre (ver Figura 6.27).

A partir de los resultados podemos señalar que los efectos de **incorporación** estuvieron presentes en las cuatro fases del TFG de todos los focos y tipos de feedback, aunque con variaciones en sus porcentajes, mostrando una presencia general más elevada en las primeras fases, especialmente en la fase 1 del feedback con foco en contenido (32%) y el feedback de tipo elaborativo (34%), y en la fase 2 del feedback con foco en tarea (35%), y una tendencia a disminuir con el avance de las fases.

Seguidamente, los efectos de **conservación** también se mostraron en todos los focos y tipos de feedback y en casi todas las fases, mostrando una tendencia general a incrementar entre las fases 1 y 2 y a disminuir de la fase 2 a la fase 4. Su presencia destacó especialmente en la fase 2 del feedback de tipo verificativo (34%) y, seguidamente, del feedback con foco en tarea (10,5%) y del feedback con foco en contenido (10%).

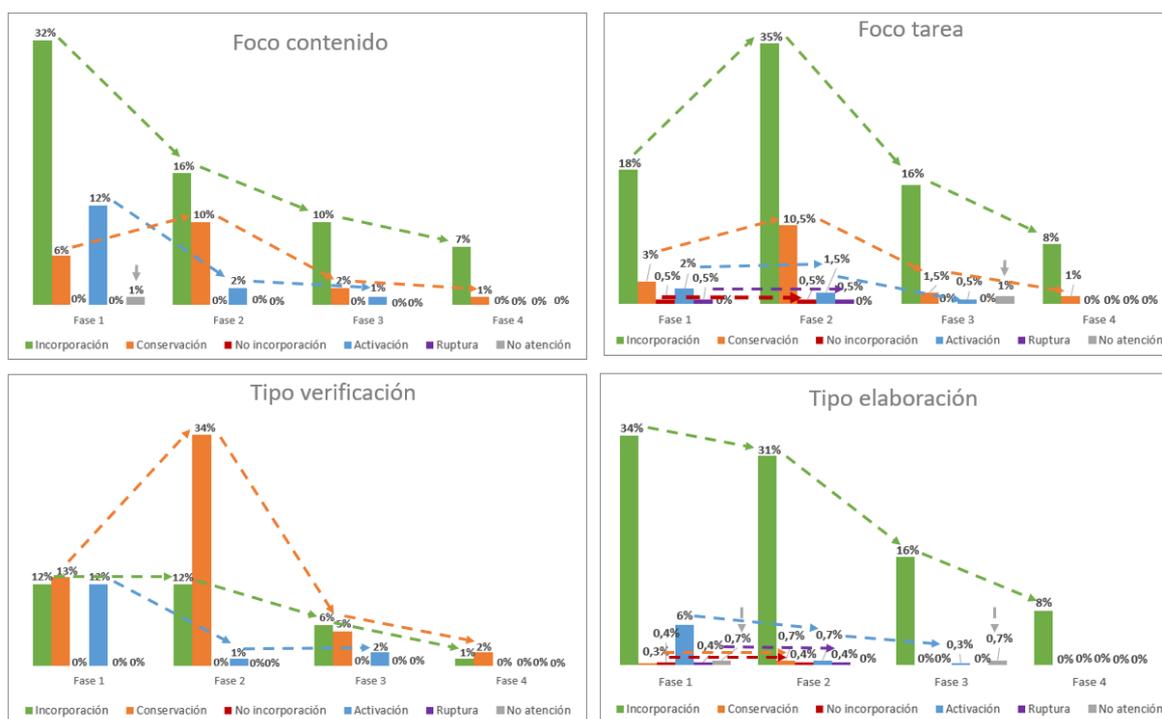
Por su parte, los efectos de **activación** se encontraron en las tres primeras fases de todos los focos y tipos de feedback, mostrando una tendencia general a disminuir con el avance

de las fases. Su presencia más elevada se identificó en la fase 1 de todos ellos, especialmente en el feedback con foco en contenido (12%) y tipo verificativo (12%).

En relación con los efectos de **ruptura de significados compartidos** y los efectos de **no incorporación**, estuvieron presentes en la fase 1 y en la fase 2 del feedback con foco en tarea y el feedback de tipo elaborativo, ambos efectos con porcentajes muy reducidos y sin mostrar ninguna variación entre las fases. Finalmente, los efectos de **no atención** se identificaron, también con una presencia muy reducida, en la fase 1 del feedback con foco en contenido y en la fase 3 del feedback con foco en tarea, así como en la fase 1 y 3 del feedback de tipo elaborativo, sin variar su porcentaje entre las fases.

Figura 6.27

Caso B. Relación entre foco y tipo de feedback y efectos observables (longitudinal)



6.3.4 Caso B. Percepción de estudiantes y docentes sobre el uso del feedback ofrecido y recibido

Una vez identificados los efectos observables se analizaron las respuestas del y las estudiantes y la Docente B sobre el uso del feedback ofrecido y recibido, respondiendo así a las últimas preguntas de investigación del objetivo 2 *¿Cómo perciben estudiantes y docentes el uso hecho del feedback?* y *¿Existe alguna relación entre la percepción de los/las participantes y los efectos observados?* A continuación, se describen los

comentarios de los cuatro estudiantes que componen el caso B – Belén, Carlota, Olga y Tiago - y los comentarios de la Docente B. Estas percepciones se contrastaron con los efectos observados en los productos entregados en cada fase y a lo largo de los intercambios comunicativos entre la docente y cada estudiante (tutoría grupal, tutoría individual, tutoría en pareja y Google Drive).

Al igual que en el primer caso, el proceso de cada estudiante se muestra con una figura donde se reflejan cuatro líneas de información. En la primera línea se presentan las respuestas de la estudiante a las preguntas de los cuestionarios y la entrevista final sobre el uso del feedback. En la segunda y tercera línea, los comentarios de la Docente B en los cuestionarios y la entrevista final respecto al uso del feedback de cada estudiante y, finalmente, en la última línea se indican los efectos observados en el proceso de cada uno de los/las estudiantes.

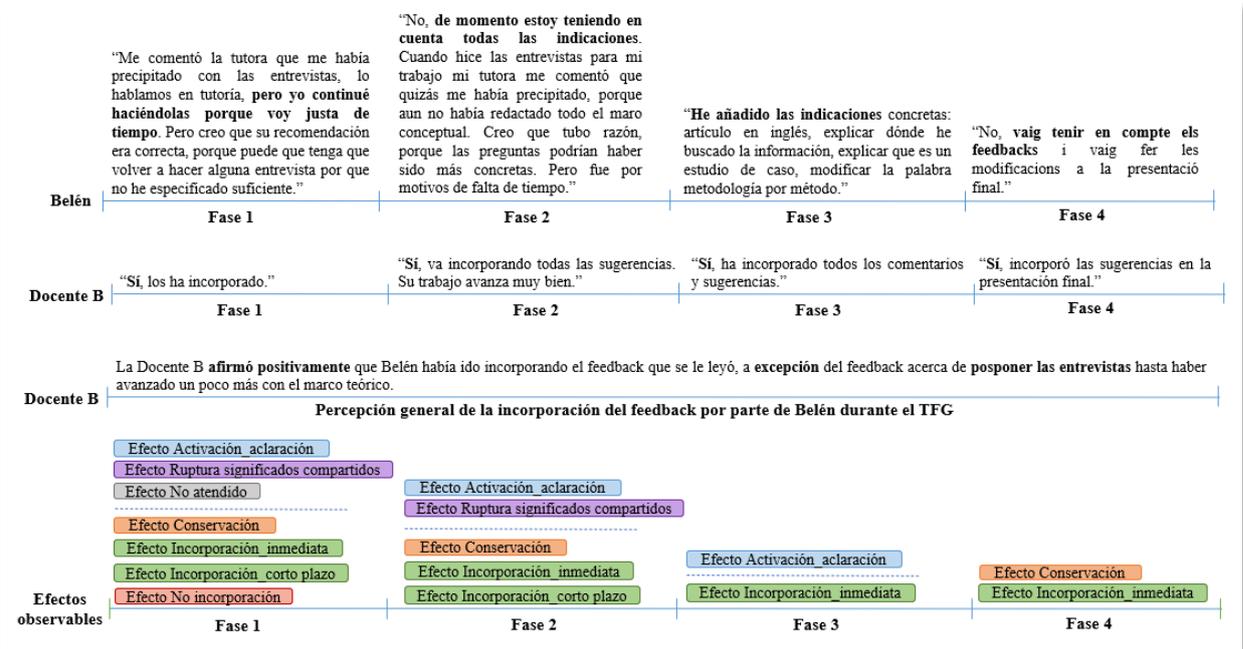
En la Figura 6.28 se indican las percepciones de Belén (primera línea), de la Docente B (segunda y tercera línea) y los efectos observables (cuarta línea) durante la trayectoria de Belén a lo largo del TFG. La estudiante considera haber usado todo el feedback que ha recibido, excepto un feedback que recibió en la fase 1 en relación con posponer la realización de las entrevistas hasta tener redactado el marco teórico, el cual explica no haber atendido porque consideraba ir justa de tiempo, pero reconoce, tanto en la fase 1 como en la fase 2, que el feedback fue acertado.

Por su parte, las percepciones de la Docente B coinciden con las percepciones de Belén en relación con la incorporación del feedback, y en la entrevista final la Docente B indicó también la no incorporación del feedback en relación con la posposición de las entrevistas.

En cuanto a los efectos observables, en todas las fases se identificaron efectos de **incorporación inmediata** y en la fase 1, 2 y 4 se observaron también efectos de **conservación**, en línea con las percepciones de incorporación y uso del feedback de Belén y la Docente B. Asimismo, en la fase 1 se identificaron efectos de **no incorporación**, coincidiendo con la percepción de Belén y la Docente B sobre las indicaciones de posponer las entrevistas. No obstante, en la fase 1 y 2 se identificaron efectos de **incorporación a corto plazo** que no fueron mencionados por las participantes, así como tampoco lo fueron los efectos del intercambio comunicativo identificados de la fase 1 a la 3.

Figura 6.28

Caso B. Belén -- Docente B. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)



En la Figura 6.29 se exponen las percepciones de Carlota (primera línea), de la Docente B (segunda y tercera línea) y los efectos observables (cuarta línea) durante la trayectoria de Carlota a lo largo del TFG. La estudiante considera haber usado todo el feedback que ha recibido en todas las fases.

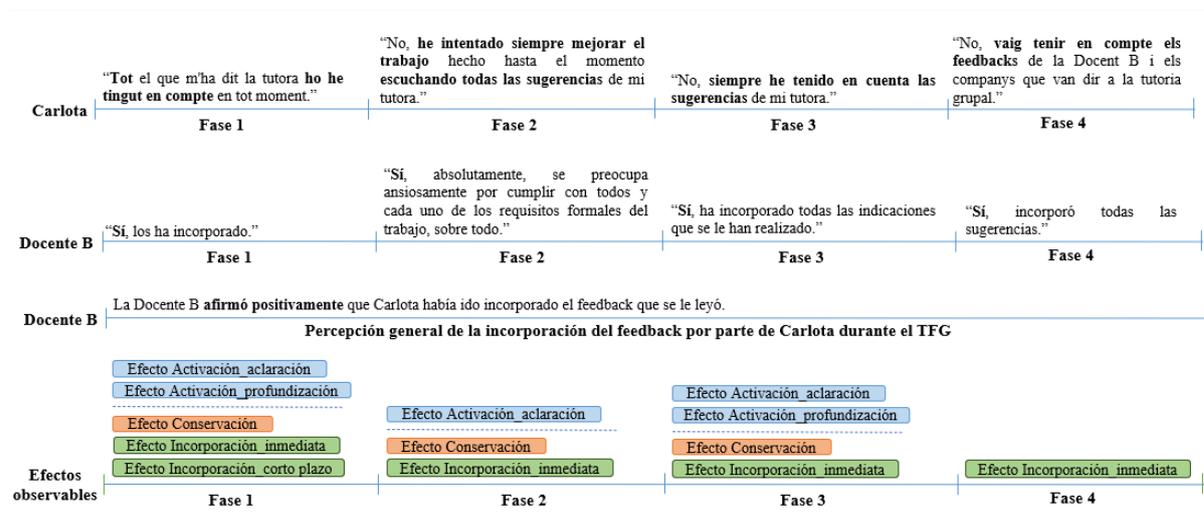
Asimismo, las percepciones de la Docente B en los cuestionarios y la entrevista final coincidieron con las percepciones de Carlota en relación con la incorporación del feedback en cada una de las fases del TFG.

Respecto a los efectos observables, en todas las fases se identificaron efectos de **incorporación inmediata**, y de la fase 1 a la 3 se observaron también efectos de **conservación**, los cuales coinciden con las percepciones de incorporación y uso del feedback de Carlota y la Docente B.

Sin embargo, en la fase 1 se identificaron efectos de **incorporación a corto plazo**, así como efectos de **activación** de la fase 1 a la 3, que no se mencionaron en las percepciones de las participantes.

Figura 6.29

Caso B. Carlota -- Docente B. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)



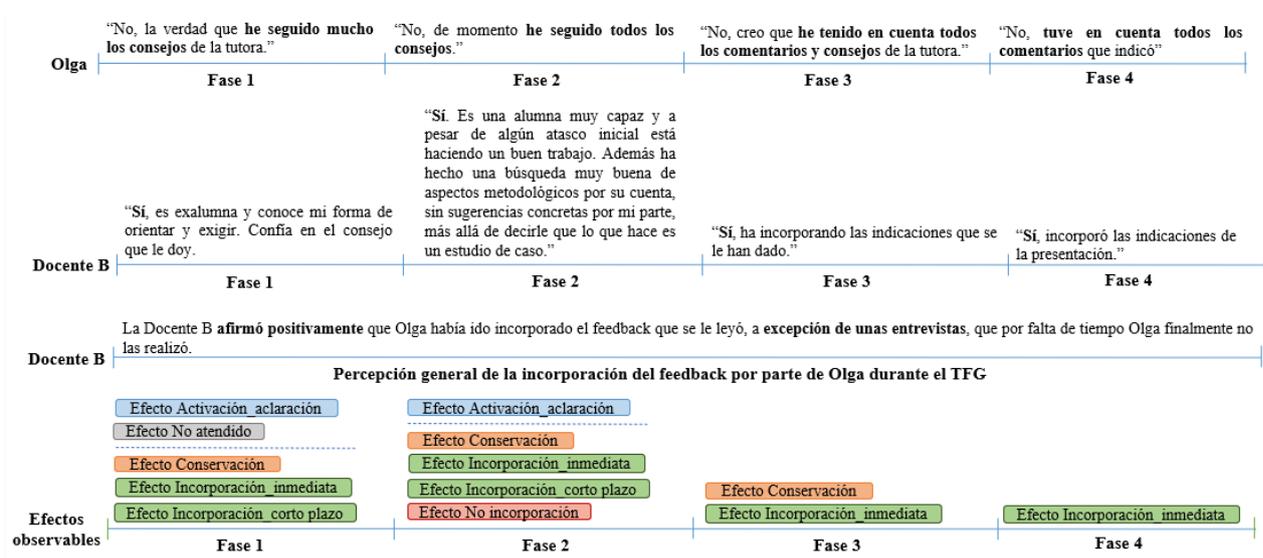
En la Figura 6.30 se exponen las percepciones de Olga (primera línea), de la Docente B (segunda y tercera línea) y los efectos observables (cuarta línea) durante la trayectoria de Olga a lo largo del TFG. La estudiante considera haber usado todo el feedback que ha recibido en todas las fases.

Por su parte, las percepciones de la Docente B coincidieron con las percepciones de Olga en relación con la incorporación del feedback en cada una de las fases del TFG, a excepción que, en la entrevista final, cuando se leyó el feedback ofrecido, la Docente B indicó que hubo un feedback en relación con unas entrevistas que finalmente no se incorporó.

Sobre los efectos observables, hemos constatado que en todas las fases hubo efectos de **incorporación inmediata** y de la fase 1 a la 3 se observaron también efectos de **conservación**, en línea con las percepciones de incorporación y uso del feedback de Olga y la Docente B. En la fase 2 se identificó un efecto de **no incorporación** que coincide con la percepción de la Docente B en la entrevista final, pero no en las percepciones de los cuestionarios de Olga ni de la Docente B. Asimismo, en las dos primeras fases se identificaron efectos de **activación** y efectos de **incorporación a corto plazo** que no se mencionaron en las percepciones de Olga ni de la Docente B. Del mismo modo sucedió con el efecto de **no atención** que se observó en la fase 1.

Figura 6.30

Caso B. Olga -- Docente B. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)



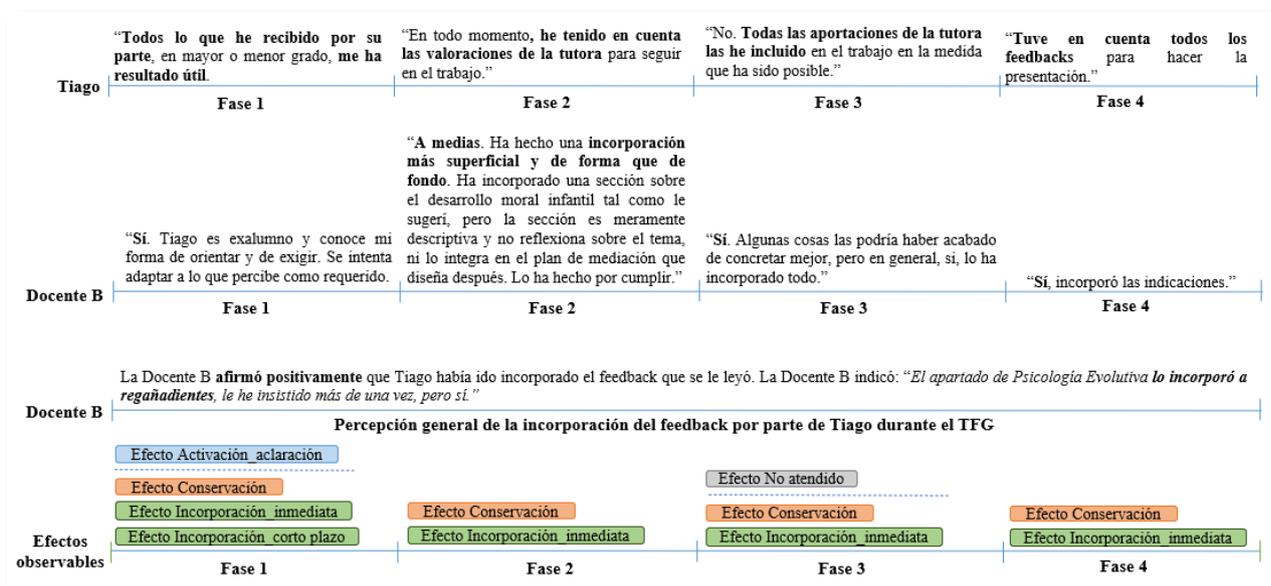
En la Figura 6.31 se exponen las percepciones de Tiago (primera línea), de la Docente B (segunda y tercera línea) y los efectos observables (cuarta línea) durante la trayectoria de Tiago a lo largo del TFG. El estudiante considera haber usado todo el feedback que ha recibido en todas las fases.

Por su parte, las percepciones de la Docente B coincidieron con las percepciones de Tiago en relación con la incorporación del feedback en cada una de las fases del TFG, aunque en la fase 2 indicó que una de las incorporaciones fue superficial, y en la entrevista final indicó que alguna incorporación la realizó a regañadientes.

Sobre los efectos observables, pudimos identificar efectos de **incorporación inmediata** y de **conservación**, coincidiendo con las percepciones de incorporación y uso del feedback de Tiago y la Docente B. Sin embargo, en la fase 1 se identificaron efectos de **incorporación a corto** y de **activación** que no se mencionaron en las percepciones de Tiago ni de la Docente B. Del mismo modo sucedió con el efecto de **no atención** que se observó en la fase 3.

Figura 6.31

Caso B. Tiago -- Docente B. Percepción sobre el uso del feedback y efectos observables (longitudinal)



6.3.5 Caso B. Síntesis de los resultados del objetivo 2

En el presente apartado se propone una síntesis de los distintos resultados del objetivo 2 obtenidos en el caso B.

6.3.5.1 Caso B. Efectos observables identificados longitudinalmente

- ✓ Se identificaron efectos observables en la mayor parte del feedback ofrecido (96%), y se detectaron más efectos observables en el producto (89,5%) que en el intercambio comunicativo (10,5%).
- ✓ En el producto se observó la presencia de todas las categorías de efectos, pero destacaron los efectos de **incorporación**, especialmente en la subcategoría de **incorporación inmediata**.
- ✓ Los efectos de **incorporación**, juntamente con los efectos de **conservación**, mostraron una tendencia, en términos generales, a decrecer con el avance de las fases. La máxima presencia de efectos de **incorporación** se identificó en la fase 1, y de efectos de **conservación** en la fase 2. En cambio, los efectos de **no**

incorporación se identificaron únicamente en las dos primeras fases y mantuvieron el mismo porcentaje.

- ✓ En el intercambio comunicativo se observó una reducida presencia de todas las categorías de efectos, aunque destacaron los efectos de **activación**, especialmente en la subcategoría de **activación aclaración**.
- ✓ Los efectos de **activación** se identificaron en las tres primeras fases, mostrando una tendencia a decrecer con el avance de estas y, por lo tanto, su máxima presencia se situó en la fase 1. En cambio, los efectos de **ruptura de significados compartidos** se identificaron en la fase 1 y la fase 2, y los efectos de **no atención** en la fase 1 y la fase 3, manteniendo ambos efectos el mismo porcentaje en sus respectivas fases.

6.3.5.2 Caso B. Relación entre el foco del feedback y los efectos longitudinalmente observables:

- ✓ Se pudo observar el efecto de todo el feedback con foco en contenido y participación. Sin embargo, no fue posible observar el efecto de algún feedback con foco en tarea (1%), ni de ningún feedback con foco motivacional.
- ✓ El feedback con foco en contenido y el feedback con foco en tarea generaron más efectos que el feedback con foco en participación. En detalle, el feedback con foco en contenido tendió a generar más efectos de **activación** que el feedback con foco en tarea (15% vs 4%), pero el feedback con foco en tarea generó más efectos de **incorporación** que el feedback con foco en contenido (77% vs 65%).
- ✓ Los efectos de **activación** presentaron una distribución similar en ambos focos, detectándose en las tres primeras fases y con una tendencia a disminuir con el avance de estas. Los efectos de **incorporación**, presentes en las cuatro fases de ambos focos, también mostraron una tendencia general a decrecer con el avance de las fases, a excepción de la fase 2 del foco en tarea, en la que su presencia aumentó considerablemente respecto a la fase 1.
- ✓ El feedback con foco en contenido y con foco en tarea generaron porcentajes de efectos de **conservación** similares, si bien en el foco en contenido se identificó un porcentaje ligeramente superior que en el foco en tarea (19% vs 16%).

- ✓ Los efectos de **conservación** presentaron una distribución similar en ambos focos, mostrando una tendencia a aumentar su presencia entre las fases 1 y 2 y, posteriormente, una disminución con el avance de las fases posteriores, hasta alcanzar su presencia mínima en la fase 4.
- ✓ Se encontró un porcentaje muy reducido de efectos de **no atención** tanto en el feedback con foco en contenido (1%) como en el feedback con foco en tarea (1%). En el foco en contenido se identificó en la fase 1 y en el foco en tarea en la fase 3.
- ✓ El feedback con foco en tarea fue el único que generó efectos de **ruptura de significados compartidos** (1%) y de **no incorporación** (1%), y ambos efectos se identificaron en las fases 1 y 2 manteniendo sus porcentajes.
- ✓ El feedback con foco en participación sólo generó un reducido número de efectos de **incorporación** en la fase 1.

6.3.5.3 Caso B. Relación entre el tipo del feedback y los efectos longitudinalmente observables:

- ✓ El feedback verificativo tendió a generar más efectos de **conservación** (54% vs 1%) y de **activación** (15% vs 7%) que el feedback de tipo elaborativo.
- ✓ Los efectos de **conservación** del feedback verificativo estuvieron presentes en las cuatro fases y mostraron un aumento de su porcentaje entre las fases 1 y 2, y una disminución a partir de la fase 2 hasta la 4. En cambio, en el tipo elaborativo, estos efectos sólo se detectaron en las dos primeras fases, mostrando un leve aumento en el avance de fase.
- ✓ Los efectos de **activación** se identificaron en las tres primeras fases de los dos tipos de feedback, y mostraron la misma tendencia a disminuir su presencia con el avance de las fases, de manera más notable entre las fases 1 y 2.
- ✓ El feedback elaborativo tendió a generar un porcentaje mucho más elevado de efectos de **incorporación** que el feedback verificativo (89% vs 31%), aunque ambos tipos generaron estos efectos en todas las fases y, en términos generales, mostraron la misma tendencia a disminuir con el avance de las fases.

- ✓ El feedback elaborativo fue el único en generar efectos de **no incorporación**, efectos de **ruptura de significados compartidos** y efectos de **no atención**, aunque no se detectaron en todas las fases y su presencia fue muy residual. Los efectos de **no incorporación** y de **ruptura de significados compartidos** se identificaron en las fases 1 y 2 con el mismo porcentaje, y los efectos de **no atención** en las fases 1 y 3, también con el mismo porcentaje entre las fases.
- ✓ La subcategoría de feedback verificativo “favorable” destacó por generar el mayor porcentaje de efectos de **conservación** (15%) y de efectos de **activación** (5%).
- ✓ Las subcategorías de feedback elaborativo “requerimiento de mejora”, “ejemplo de mejora” y “explicación propia” generaron los porcentajes más altos de efectos de **incorporación** (20%, 20% y 19% respectivamente).

6.3.5.4 Caso B. Relación entre foco y tipo del feedback y los efectos de incorporación con o sin elaboración cognitiva:

- ✓ El mayor porcentaje de efectos de **incorporación con elaboración cognitiva** fue generado a partir del feedback con foco en contenido y elaborativo de “explicación propia” (37%) y “requerimiento de mejora” (35%). Aunque también se apreció una presencia considerable de este efecto en el feedback con foco en tarea y tipo elaborativo de “requerimiento de mejora” (13%), elaborativo de “explicación propia” (12%) y con foco en contenido y verificativo “favorable” (10%).
- ✓ El mayor porcentaje de efectos de **incorporación sin elaboración cognitiva** fue generado a partir del feedback con foco en tarea y tipo elaborativo con “ejemplo de mejora” (40%).

6.3.5.5 Caso B. Relación entre tipo y foco del feedback y los efectos longitudinalmente observables

- ✓ Los efectos de **incorporación** estuvieron presentes en todas las fases del TFG de todos los focos y tipos de feedback, mostrando una tendencia a disminuir con el avance de las fases. Sus porcentajes más elevados se identificaron en la fase 1 del feedback con foco en contenido (32%) y del feedback elaborativo (34%), y en la fase 2 del feedback con foco en tarea (35%).

- ✓ Los efectos de **conservación** se identificaron en todos los focos y tipos de feedback y en casi todas las fases, mostrando una tendencia general a incrementar en las primeras fases y a disminuir a partir de la fase 2. Su presencia destacó especialmente en la fase 2 del feedback verificativo (34%).
- ✓ Los efectos de **activación** se encontraron en las tres primeras fases de todos los focos y tipos de feedback, mostrando una tendencia general a disminuir con el avance de las fases. Su presencia más elevada se identificó en la fase 1 de todos ellos, especialmente en el feedback con foco en contenido (12%) y verificativo (12%).
- ✓ Los efectos de **ruptura de significados compartidos** y de **no incorporación** estuvieron presentes en la fase 1 y la fase 2 del feedback con foco en tarea y el feedback elaborativo, con una presencia muy reducida y sin variar en el avance de las fases.
- ✓ Los efectos de **no atención** se localizaron en la fase 1 del feedback con foco en contenido (1%) y de tipo elaborativo (0,7%), y en la fase 3 del feedback con foco en tarea (1%) y de tipo elaborativo (0,7%).

6.3.5.6 Caso B. Relación entre la percepción de estudiantes y docentes sobre el uso del feedback y los efectos observables

- ✓ En términos generales, las percepciones del y las estudiantes y la Docente B coinciden en considerar que el feedback ofrecido/recibido se ha usado e incorporado. Dichas percepciones coinciden con los efectos de **incorporación** y **conservación** observados a lo largo de las fases, aunque se detectó falta de mención cuando los efectos de **incorporación** fueron *a corto plazo*.
- ✓ En cuanto a los efectos de **no incorporación** que se identificaron en los procesos de Belén y Olga, se observó que dichos efectos fueron mencionados en las percepciones de la Docente B en la entrevista final, pero en las percepciones de las estudiantes únicamente se detectaron en el proceso de Belén.
- ✓ Respecto a los efectos de **activación** detectados, los efectos de **ruptura de significados compartidos** detectados en el proceso de Belén y los efectos de **no**

atención identificados en los procesos de Belén, Olga y Tiago no fueron mencionados.

Capítulo VII **Resultados del objetivo 3: los efectos percibidos del feedback**

7.1 Caso A. Resultados del objetivo 3	223
7.1.1 Caso A. Grado de utilidad y satisfacción del feedback recibido	223
7.1.1.1 Caso A. Percepción general: grado de utilidad y satisfacción con el feedback recibido.....	226
7.1.2 Caso A. Percepción de guía y expectativas de ayuda tras el feedback recibido.....	228
7.1.2.1 Caso A. Percepción general: guía y expectativas de ayuda tras el feedback recibido	232
7.1.3 Caso A. Influencia del feedback sobre la vivencia personal y el estado emocional	234
7.1.3.1 Caso A. Percepción general: vivencia del TFG e influencia del feedback en ella y en el estado emocional	241
7.1.3.2 Caso A. Aspectos del feedback que influyeron en la vivencia de las estudiantes. 243	
7.1.3 2. Caso A. Otros aspectos que influyeron en la vivencia de las estudiantes	244
7.1.4 Caso A. Influencia del feedback recibido para la atribución de sentido en la elaboración del TFG	245
7.1.3 Caso B. Otros aspectos que influyeron en la vivencia de los/las estudiantes.....	247
7.1.5 Caso A. Síntesis de los resultados	249
7.2 Caso B. Resultados del objetivo 3.....	253
7.2.1 Caso B. Grado de utilidad y satisfacción con el feedback recibido	253
7.2.1.1 Caso B. Percepción general: grado de utilidad y satisfacción con el feedback recibido.....	255
7.2.2 Caso B. Percepción de guía y expectativas de ayuda tras el feedback recibido.....	257
7.2.2.1 Caso B. Percepción general: guía y expectativas de ayuda tras el feedback recibido	260
7.2.3 Caso B. Influencia del feedback sobre la vivencia personal y el estado emocional.....	261
7.2.3.1 Caso B. Percepción general: vivencia del TFG e influencia del feedback en ella y en el estado emocional	268
7.2.3.2 Caso B. Aspectos del feedback que influyeron en la vivencia del y las estudiantes	270
7.2.3.3 Caso B. Otros aspectos que influyeron en la vivencia del y las estudiantes	271
7.2.4 Caso B. Influencia del feedback para la atribución de sentido en la elaboración del TFG	272
7.2.4.1 Caso B. Percepción general: influencia del feedback en la atribución de sentido	274
7.2.5 Caso B. Síntesis de los resultados	275

Resultados del objetivo 3: los efectos percibidos del feedback

En el presente capítulo se muestran los resultados del objetivo 3 de la tesis, dirigido a *Analizar los efectos percibidos (relatados) en algunas áreas personales del estudiantado*: (1) el grado de utilidad y satisfacción con el feedback, (2) la percepción del andamiaje en cada una de las fases del TFG, (3) las expectativas de ayuda hacia el feedback de la siguiente fase, (4) la vivencia personal y emocional que experimentan en cada fase y (5) la atribución de sentido sobre la construcción del TFG:

- *Pregunta 3.1.* ¿Qué grado de utilidad y satisfacción declaran los/las estudiantes en relación con el feedback recibido?
- *Pregunta 3.2.* ¿Qué percepción de guía y qué expectativas de ayuda declaran los/las estudiantes a partir del feedback recibido?
- *Pregunta 3.3.* ¿Qué vivencia personal y estado emocional declaran los/las estudiantes en relación con el feedback recibido?
- *Pregunta 3.4.* ¿Qué valor asignan los/las estudiantes al feedback para atribuir sentido en la elaboración del TFG?

El capítulo se estructura en tres apartados. En el primer apartado se exponen los resultados obtenidos en el caso A, en el segundo apartado se muestran los resultados del caso B y en el tercer apartado se realiza una síntesis general de los datos expuestos en ambos casos.

7.1 Caso A. Resultados del objetivo 3

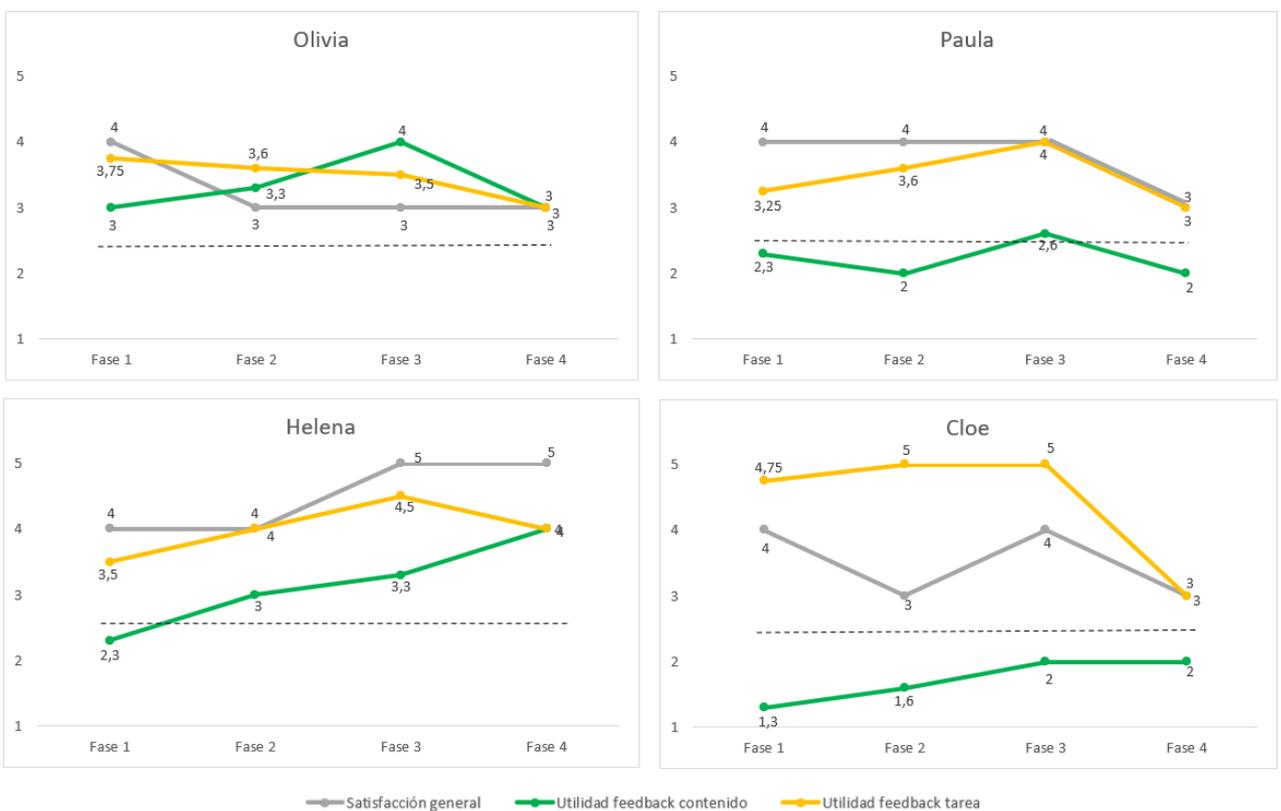
7.1.1 Caso A. Grado de utilidad y satisfacción con el feedback recibido

A continuación, se muestran las puntuaciones de cada una de las estudiantes en relación con su grado de *satisfacción general con el feedback* de cada fase (línea gris), y el promedio de puntuaciones de todas las preguntas relacionadas con las percepciones del *grado de utilidad del feedback con foco en contenido* (línea verde) y con el *grado de utilidad del feedback con foco en tarea* (línea amarilla) de cada estudiante (ver detalle de las preguntas en el capítulo IV de Diseño de la investigación). Asimismo, se muestra una línea discontinua que indica el valor medio de la escala Likert (de rango 5), que en este caso se sitúa en la puntuación 2,5. Tal como está indicado en el capítulo IV del Diseño de la investigación, las puntuaciones comprendidas por encima de la mediana teórica (2,5)

se considerarán percepciones positivas, las puntuaciones que se encuentren justo en el valor de la mediana se considerarán percepciones ambivalentes, y las puntuaciones que se encuentren por debajo de la mediana teórica se considerarán percepciones negativas. En la Figura 7.1 se observan las puntuaciones de las estudiantes del caso A en las distintas fases del TFG.

Figura 7.1

Caso A. Percepciones individuales: grado de utilidad y satisfacción con el feedback (longitudinal)



Presentamos primero el caso de Olivia. En esta estudiante se observa que todas las puntuaciones fueron superiores a la mediana teórica (2,5), mostrando así una percepción positiva en todas las fases de los tres aspectos analizados. La *satisfacción general con el feedback* en la fase 1 obtuvo una puntuación 4,0 y en la fase 2 descendió a 3,0, manteniéndose así hasta la fase 4. La percepción de *utilidad del feedback con foco de contenido* recibió una puntuación de 3,0 en la fase 1 y en la fase 4, incrementando ligeramente la puntuación en la fase 2 con 3,33 y llegando a una puntuación 4,0 en la fase 3. La percepción de *utilidad del feedback con foco de tarea* presentó en la fase 1 una

puntuación de 3,75, en la fase 2 una puntuación de 3,6, en la fase 3 una puntuación de 3,5 y en la fase 4 una puntuación de 3,0.

En segundo lugar, Helena, cuyas valoraciones superaron la mediana casi siempre, mostró así una percepción positiva de los tres aspectos analizados, siendo la excepción la percepción de *utilidad del feedback con foco en contenido* en la fase 1, que se situaría en una percepción negativa. Las puntuaciones de Helena sobre la *satisfacción general con el feedback* se mantuvieron en 4,0 en las fases 1 y 2 e incrementaron a 5,0 en las fases 3 y 4. En relación con la *utilidad del feedback con foco en contenido* de Helena, se mostró un incremento a medida que las fases avanzaron, empezando en la fase 1 con una puntuación 2,3, en la fase 2 la puntuación aumentó a un 3, en la fase 3 a 3,3 y en la fase 4 a 4,0. Respecto a la percepción de *utilidad del feedback con foco en tarea*, Helena también mostró una valoración creciente a medida que transcurrieron las tres primeras fases, con una puntuación 3,5, 4,0 y 4,5 respectivamente, y presentó una ligera disminución en la fase 4 respecto a la fase anterior con una puntuación de 4,0.

Paula, por su parte, declaró valoración por encima de la mediana teórica de la escala en cuanto a la *satisfacción general con el feedback* y la *utilidad del feedback con foco en tarea*, mostrando así una percepción positiva, mientras que casi todas las puntuaciones de *utilidad del feedback con foco en contenido* se presentaron por debajo de este valor, mostrando así una percepción negativa en las fases 1, 2 y 4, y una percepción ligeramente positiva en la fase 3 (2,6). Paula puntuó con 4,0 la *satisfacción general con el feedback* en las tres primeras fases de la asignatura, y con 3,0 en la fase 4. En la *utilidad del feedback con foco en tarea* se mostró un ligero incremento a medida que avanzaron las tres primeras fases de la asignatura, teniendo una puntuación 3,25 en la fase 1, 3,6 en la fase 2 y 4,0 en la fase 3, y mostrando un ligero decremento en la puntuación de la fase 4 con 3,0. En relación con las percepciones de Paula sobre la *utilidad del feedback con foco en contenido* se observaron oscilaciones en las puntuaciones de las distintas fases, pero en casi todos los casos la puntuación fue menor a la mediana teórica. En la fase 1 Paula puntuó con 2,3 la *utilidad del feedback con foco en contenido*, en la fase 2 con 2,0, en la fase 3 con 2,6 y en la fase 4 con 2,0.

En el proceso de Cloe también se observó que la *satisfacción general con el feedback* y la percepción de *utilidad del feedback con foco en tarea* presentaron puntuaciones por encima de la mediana teórica, mostrando así una percepción positiva en todas las fases de

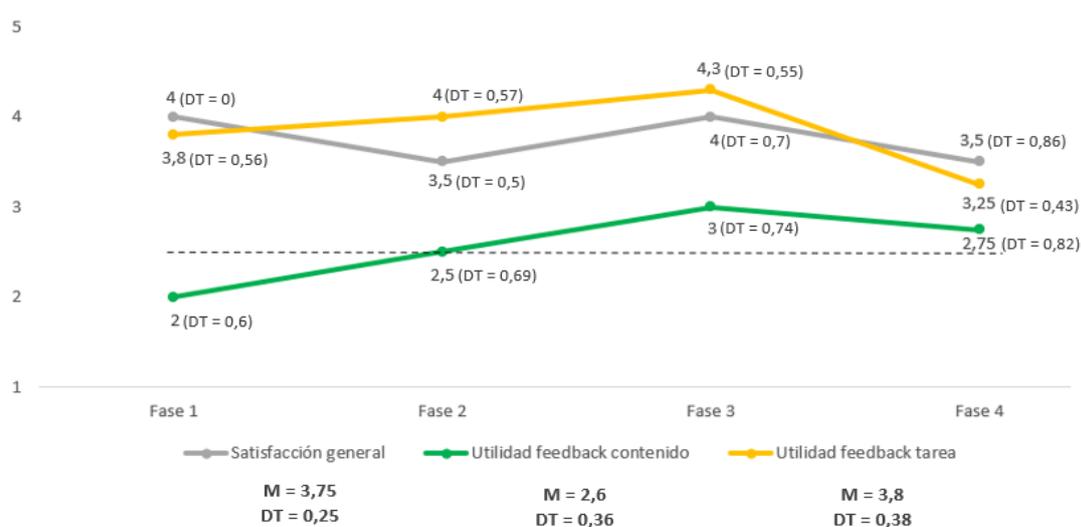
los dos aspectos analizados. En relación con la *utilidad del feedback con foco en contenido*, se observó un leve incremento interfases, pero todas las puntuaciones se presentaron por debajo del valor de la mediana teórica, indicando así una percepción negativa constante. Cloe puntuó la *satisfacción general con el feedback* en la fase 1 con una puntuación 4,0, en la fase 2 con 3,0, en la fase 4 con 4,0 y en la fase 4 con un 3,0. En relación con la percepción de *utilidad del feedback con foco en tarea*, Cloe puntuó la fase 1 con 4,75, la fase 2 y 3 con 5,0 y la fase 4 con 3,0. Atendiendo a las puntuaciones más bajas de Cloe, en relación con la *utilidad del feedback con foco en contenido*, se encontró en la fase 1 una puntuación 1,3, en la fase 2 una puntuación 1,6 y en la fase 3 y 4 una puntuación 2,0 respectivamente.

7.1.1.1 Caso A. Percepción general: grado de utilidad y satisfacción con el feedback

En la Figura 7.2 se presentan las medias de las puntuaciones de todas las estudiantes, junto con sus desviaciones típicas (DT) correspondientes, obteniendo de este modo una imagen general de las percepciones de las estudiantes del caso A sobre la *satisfacción general con el feedback* y la percepción de *utilidad del feedback con foco en contenido* y *con foco en tarea* recibido en cada una de las fases.

Figura 7.2

Caso A. Promedio grupal de percepciones estudiantiles: grado de utilidad y satisfacción con el feedback (longitudinal)



El promedio de las puntuaciones de las cuatro estudiantes sobre la *satisfacción general con el feedback* recibido oscilaron entre las puntuaciones 4 y 3,5 en las distintas fases de la asignatura. En relación con el promedio de puntuaciones sobre la *utilidad del feedback con foco de contenido* se observó que obtuvo las puntuaciones más bajas, iniciando la fase 1 con una percepción negativa, por debajo del valor medio de la escala, pero incrementando las puntuaciones progresivamente, obteniendo $M = 2,5$ ($DT = 0,69$) en la fase 2, $M = 3,0$ ($DT = 0,74$) en la fase 3 y $M = 2,75$ ($DT = 0,82$) en la fase 4. El promedio de puntuaciones sobre la *utilidad del feedback con foco de tarea* se presentó cercano al promedio de las puntuaciones recibidas en la *satisfacción general con el feedback*, mostrando $M = 3,8$ ($DT = 0,56$) en la fase 1, $M = 4,0$ ($DT = 0,57$) en la fase 2, $M = 4,3$ ($DT = 0,55$) en la fase 3 y $M = 3,25$ ($DT = 0,43$) en la fase 4. Atendiendo específicamente a los promedios de las puntuaciones en la fase 4 de los tres aspectos analizados, se observó que todos los promedios descendieron ligeramente respecto a las puntuaciones recibidas en la fase 3, pero todos se mantuvieron por encima del valor de la mediana teórica (2,5).

En términos generales, podemos decir que los promedios de la *utilidad del feedback con foco en contenido* y de la *utilidad del feedback con foco en tarea* dibujaron un patrón de percepción **ascendente-positivo** en las tres primeras fases, “ascendente” por iniciar en la fase 1 con una puntuación menor que la observada en la fase 3 y “positivo” por presentar en la fase 3 una puntuación superior al valor de mediana teórica (2,5). El promedio de la *satisfacción general* presentó un patrón de percepción **lineal-positivo** en dicho periodo, “lineal” porque tanto las puntuaciones de la fase 1 y la fase 3 fueron las mismas, y “positivo” por presentar, igual que en el caso anterior, una puntuación superior al valor de mediana (2,5) en la fase 3. En relación con la fase 4, los promedios de los tres aspectos analizados mostraron un patrón de percepción **descendente-positivo** entre la fase 3 y la fase 4, “descendente” por presentar en la fase 3 una puntuación superior que la observada en la fase 4 y “positivo” por presentar en la fase 4 una puntuación superior al valor de mediana (2,5).

Finalmente, los aspectos analizados que recibieron mejor percepción general por parte de los/las estudiantes fueron la *utilidad del feedback con foco en tarea*, con $M = 3,8$ ($DT = 0,38$), y la *satisfacción general* con $M = 3,75$ ($DT = 0,25$). Por su parte, la percepción de la *utilidad del feedback con foco en contenido* fue el más bajo, con $M = 2,6$ ($DT = 0,36$).

Para poder comprender más ampliamente las puntuaciones y promedios resultantes, se consideraron también las respuestas de las estudiantes a la pregunta abierta de la entrevista final “*Ahora que has acabado la asignatura del TFG, te propongo que hagamos un breve repaso de las distintas fases del TFG y cómo el feedback consideras que te ha ayudado en cada una de ellas*” con la finalidad de realizar una mirada retrospectiva y ampliar la información para entender mejor su percepción de utilidad y satisfacción del feedback recibido. En las respuestas a la pregunta se detectó que todas las estudiantes destacaron haber echado de menos un *feedback con foco en contenido* que las orientara en la búsqueda de literatura especializada sobre el tema de su TFG, atendiendo a autores de referencia, si bien eran conscientes de que su tutor no era especialista en el tema y comprendían que no les pudiera dar feedback acerca de autores o contenidos relacionados con su tema de investigación. En torno a la *utilidad del feedback con foco en tarea*, las estudiantes consideraron útil el feedback ofrecido por el profesor, y coincidieron en indicar que les orientó suficientemente en cómo tenían que hacer el TFG. En relación con la *satisfacción del TFG* recibido a lo largo de toda la asignatura, todas las estudiantes señalaron que la disponibilidad de su tutor para realizar tutorías, y la rapidez en que respondía los e-mails, fue excelente, pero que les había faltado recibir un feedback más extenso, concreto y crítico, ya que en muchas ocasiones lo encontraron muy escueto y demasiado positivo, y les costaba saber cómo podían mejorar su TFG. Sin embargo, Helena también señaló que los mensajes positivos le aportaban seguridad para avanzar en su TFG.

7.1.2 Caso A. Percepción de guía y expectativas de ayuda tras el feedback recibido

A continuación, se muestran las percepciones de las estudiantes del caso A en relación con su *percepción de guía* a lo largo de la asignatura y sus *expectativas de ayuda* hacia el feedback que recibirían en la siguiente fase. Tal como está indicado en el capítulo IV de Diseño de la Investigación, a las percepciones positivas se les asignará la puntuación +1, a las percepciones ambivalentes la puntuación 0, y a las percepciones negativas la puntuación -1. En los anexos 10-13 se encuentran las respuestas textuales que las estudiantes ofrecieron en los cuestionarios de seguimiento y la entrevista final sobre su percepción de guía (primera línea) y sus expectativas de ayuda (segunda línea).

Olivia en la fase 1 afirmó haberse sentido guiada por su tutor del TFG, indicando así una percepción positiva (puntuación +1), pero en relación con su tema de TFG especificó que

también solicitó ayuda a otro profesor especialista. En la fase 2 la estudiante afirmó haberse sentido bastante guiada por su tutor, aunque valoró que los comentarios que había recibido habían sido breves. En este caso, la percepción que Olivia transmitió de su percepción de guía fue considerada ambivalente (puntuación 0), puesto que aparecieron percepciones tanto positivas como negativas. En la fase 3 Olivia se mostró molesta, indicando no haberse sentido demasiado guiada por su tutor de TFG, y expresó que le había indicado errores que ya había preguntado previamente, y habían sido validados como correctos:

“No demasiado. He visto muy poco a mi tutor, no he recibido correcciones, ni modificaciones, todo parecía estar correcto. Al llegar la última semana empezaron a salir errores en cosas que ya había preguntado y según él estaban bien y me decía que siguiese adelante. Me molestó.” [Olivia_C3P6].

Debido a los comentarios negativos de Olivia, y al no aparecer comentarios positivos, la fase 3 de Olivia se clasificó con una percepción negativa (puntuación -1). En la fase 4 Olivia siguió considerando no haberse sentido guiada, además de generalizar esta percepción a las otras fases del trabajo, por lo tanto, también se clasificó con una percepción negativa (puntuación -1).

En relación con las expectativas de Olivia sobre la ayuda que el feedback de la siguiente fase le ofrecería, en la fase 1 se mostró convencida de que el próximo feedback le ayudaría a avanzar en su TFG, indicando “*sí, seguro que sí*” [Olivia_C1P8]. Debido a la seguridad de sus expectativas, esta fase se consideró con una percepción positiva (puntuación +1). En cambio, en la fase 2 y en la fase 3, la respuesta de Olivia fue más dubitativa, indicando un “*eso espero*” [Olivia_C2P8] y un “*espero que sí*” [Olivia_C3P8] respectivamente. Debido al carácter dubitativo de su respuesta se les consideró como una percepción ambivalente (puntuación 0) en ambas fases.

Si realizamos una mirada general a las distintas fases y aspectos analizados, se observa que en el proceso de Olivia existió una cierta relación entre las percepciones de guía y las expectativas de ayuda. En la fase 1 Olivia consideró haberse sentido guiada y sus expectativas mostraron seguridad en recibir ayuda del próximo feedback, en cambio, en la fase 2 y 3 no se sintió tan guiada, incluso en la fase 3 se mostró molesta, y sus expectativas ya no mostraron tanta seguridad en la ayuda del próximo feedback, sino que

se formularon como una esperanza o deseo en recibir ayuda (ver respuestas textuales Anexo 12).

En cuanto a las percepciones de **Helena** en su percepción de guía, la estudiante expresó en la fase 1 haberse sentido guiada, pero también indicó que no había acabado de entender qué tenía que hacer. Esta respuesta se clasificó como una percepción ambivalente (puntuación 0) por mostrar comentarios tanto positivos como negativos. En la fase 2, Helena indicó que se sintió guiada en momentos puntuales, pero no todo el tiempo, aunque también afirmó haberse sentido bastante libre:

“Guiada no mucho, me he sentido bastante libre, pero con un punto de apoyo de mi profesor para cualquier duda o problema que surgiera. Guiada en algún momento puntual como en la reunión presencial dónde me hizo algunas valoraciones. Para mí guiado sería más ir entregando cosas y que me fuera orientando de una forma bastante continua.” [Helena_C2P6]

Esta fase también se clasificó con una percepción ambivalente (puntuación 0). En la fase 3 Helena expresó haberse sentido guiada por poder contar con su tutor si tenía problemas y por la existencia de una tutoría grupal donde resolver sus dudas. Esta fase se clasificó con una percepción positiva (puntuación +1) al no haber comentarios negativos al respecto del guiaje. En la fase 4, Helena afirmó haberse sentido guiada en la fase de preparación de la defensa final, clasificándose así con una percepción positiva de guiaje (puntuación +1).

En relación con las expectativas de Helena por el feedback de la siguiente fase, en la fase 1 mostró convencida de que el próximo feedback le ayudaría a avanzar en su TFG, y añadió qué acciones realizaría ella para conseguir ese feedback: “[...] Además, realizaré tutorías personales de tal forma que me será más claro resolver dudas porque podré ir pidiendo cosas sobre la marcha.” [Helena_C1P8]. Debido a la seguridad de sus expectativas, en esta fase se clasificó con una percepción positiva (puntuación +1). En la fase 2 Helena expresó distintas expectativas en relación con el próximo feedback asociadas con la modalidad de la tutoría, es decir, dependiendo de si el feedback se ofrecería de manera presencial u online (vía correo electrónico): “Depende de si son presenciales o vía e-mail. Los presenciales suelen resultarme más constructivos y me permiten debatir más problemas y dudas.” [Helena_C2P8]. Debido a que la estudiante mostró expectativas positivas en relación con el feedback presencial, pero también menos

positivas con el feedback online, esta fase se clasificó con una percepción ambivalente (puntuación 0). Finalmente, Helena en la fase 3 se mostró confiada en que, si había aspectos a mejorar en su presentación final, recibiría el feedback necesario y a tiempo para realizar los cambios oportunos. Debido a la confianza indicada esta fase se clasificó con una percepción positiva (puntuación +1).

Si realizamos una mirada general a las distintas fases y aspectos analizados, se observa que en el proceso de Helena existió una cierta relación entre las percepciones de guiaje y las expectativas de ayuda en la fase 2 y en la fase 3, puesto que en la fase 2 las percepciones de guía y expectativas de ayuda fueron ambivalentes y en la fase 3 positivas. En la fase 1, en cambio, encontramos una percepción de guía ambivalente pero unas expectativas de ayuda positivas (ver respuestas textuales Anexo 13).

En relación con las percepciones de **Paula** en su sensación de guiaje, la estudiante expresó haberse sentido guiada en la fase 1. Debido a que los comentarios de Paula fueron afirmativos y no indicó ningún aspecto negativo o dubitativo, esta fase se consideró con una percepción positiva (puntuación +1). En la fase 2 Paula indicó haberse sentido un poco guiada y también desmotivada sin tener claro el trabajo. Debido a dichas afirmaciones, la percepción de guía en esta fase se clasificó con una percepción ambivalente (puntuación 0). En la fase 3 Paula expresó no haberse sentido demasiado guiada y haber echado de menos un feedback más crítico: *“No mucho, porque solo decía que buen trabajo, me faltaba un poco de crítica.”* [Paula_C3P6]. Esta fase se valoró con una percepción negativa (puntuación -1) por no haber comentarios positivos hacia el andamiaje. En la fase 4 Paula mantuvo una percepción negativa en relación con su percepción de guía (puntuación -1).

En relación con las expectativas de Paula hacia el feedback de la siguiente fase, en todas las fases su respuesta fue positiva. Debido a ello, todas las fases se clasificaron con una percepción positiva (puntuación +1).

En el proceso de Paula se encontraron coincidencias entre las percepciones de guía y expectativas de ayuda del próximo feedback en la fase 1, puesto que en ambos aspectos la percepción fue positiva. Sin embargo, en la fase 2 y la fase 3 la percepción de guía fue ambivalente y negativa, respectivamente, y las expectativas de ayuda se mantuvieron con percepciones positivas en ambas fases (ver respuestas textuales Anexo 14).

En el caso de Cloe, vemos que percepción de guía fue positiva. La estudiante expresó haberse sentido guiada en la fase 1 y, por lo tanto, se clasificó la fase con una percepción positiva (puntuación +1). En la fase 2 Cloe expresó haberse sentido poco guiada e indicó haber necesitado una mayor revisión de los documentos, clasificándose la fase con una percepción ambivalente (puntuación 0). En la fase 3 Cloe siguió sintiéndose poco guiada y tuvo la percepción de que, al tener tres tutorías grupales marcadas desde el principio, el docente se había desentendido de los procesos individuales: *“No demasiado, ya que sí que el profesor responde a las cuestiones, pero da la sensación que como solo hacemos tres tutorías grupales se desentienda un poco del proceso que seguimos de trabajo.”* [Cloe_C3P6]. Esta fase se valoró con una percepción ambivalente (puntuación 0) debido a que la estudiante expresó que el profesor respondía a las cuestiones que le planteaba, pero sentía que se desentendía de los procesos individuales de los estudiantes. En la fase 4 Cloe indicó que no se sintió guiada y por lo tanto se valoró con una percepción negativa (puntuación -1).

En relación con las expectativas de Cloe por el feedback de la siguiente fase, en todas las fases su respuesta fue de esperanza y deseo, sin mostrar seguridad. Debido a ello, todas las fases se clasificaron con una percepción ambivalente (puntuación 0).

Tomando en cuenta las percepciones de Cloe en todas las fases de ambos aspectos analizados, se observó coincidencia en la percepción de guía y sus expectativas de ayuda en la fase 2 y fase 3, mostrándose ambas con una percepción ambivalente, mientras que en la fase 1 la percepción de guía fue positiva, pero con expectativas ambivalentes de ayuda (ver respuestas textuales Anexo 15).

7.1.2.1 Caso A. Percepción general: guía y expectativas de ayuda tras el feedback recibido.

Finalmente, en la Figura 7.3 se muestra el total de las puntuaciones de las estudiantes del caso A en relación con su percepción de guía durante las fases y las expectativas de ayuda ante el futuro feedback. Tal como se ha indicado en el capítulo IV de Diseño de la Investigación, la Figura 7.3 muestra un rango de puntuación del +4 al -4, mostrando el valor máximo y mínimo que la suma de las puntuaciones de las percepciones de las estudiantes puede alcanzar. Las percepciones positivas (cara verde) están entre las puntuaciones +4, +3 y +2, las percepciones ambivalentes (cara amarilla) se ubican entre

las puntuaciones +1, 0 y -1 y, por último, las percepciones negativas (cara roja) se localizan entre las puntuaciones -2, -3 y -4.

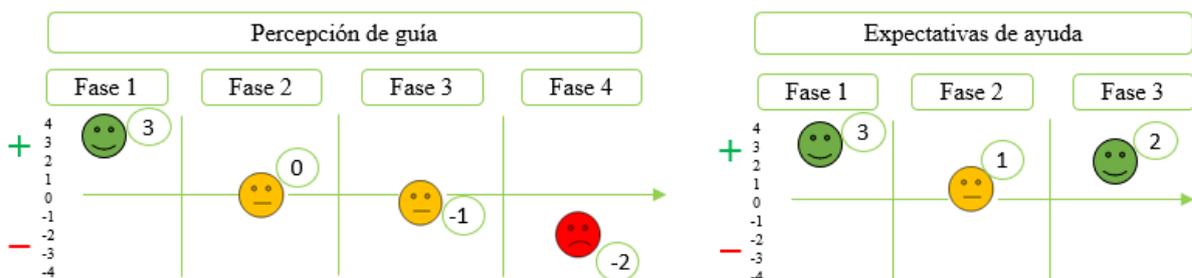
En relación con percepciones de guía, se identifica un **patrón de percepción descendente-ambivalente** en las tres primeras fases del TFG y un **patrón de percepción descendente-negativo** en la fase 4 de construcción de la presentación oral. La fase 1 obtuvo percepciones positivas (suma de puntuaciones +3), pero en la fase 2 disminuyeron a unas percepciones ambivalentes (suma de puntuaciones 0), continuando el descenso en la fase 3, aunque manteniéndose en la franja de las percepciones ambivalentes (suma de puntuaciones -1) y finalizando la fase 4 con unas percepciones negativas (suma de puntuaciones -2).

En cuanto a las expectativas de ayuda del próximo feedback, se pudo observar un patrón de **percepción descendente-positivo**, aunque más sutil que en el caso de la sensación de guiaje. Las expectativas de ayuda de las estudiantes en la fase 1 mostraron unas percepciones positivas (suma de puntuaciones +3), en la fase 2 descendieron a percepciones ambivalentes (suma de puntuaciones +1) y en la fase 3 volvieron a incrementar a percepciones positivas, pero con una puntuación menor que en la fase 1 (suma de puntuaciones +2).

Como puede observarse en la Figura 7.3, en la fase 1 y en la fase 2 las percepciones de ambos aspectos analizados coincidieron, siendo en la fase 1 percepciones positivas y en la fase 2 percepciones ambivalentes. En la fase 3 en cambio, mientras las percepciones de guía fueron ambivalentes, las expectativas de ayuda se mostraron positivas.

Figura 7.3

Caso A. Promedio grupal de las percepciones estudiantiles: guía y expectativas de ayuda del próximo feedback (longitudinal)



7.1.3 Caso A. Influencia del feedback sobre la vivencia personal y el estado emocional

A continuación, se analiza la vivencia personal de las estudiantes del caso A en las distintas fases del TFG y, seguidamente, la influencia que consideraron que el feedback tuvo en su *vivencia personal* y en su *estado emocional*. En los Anexos 16-19 se encuentran las respuestas textuales que las estudiantes ofrecieron en los cuestionarios de seguimiento y la entrevista final en relación con estos tres aspectos de análisis.

Las percepciones de **Olivia** en relación con la *vivencia personal* en la fase 1 fueron ambivalentes (puntuación 0). La estudiante indicó que al principio tuvo dudas por la viabilidad del tema escogido, pero también que luego se sintió bien porque pudo aclarar el enfoque del trabajo e iniciar la búsqueda de información. Respecto a la *influencia del feedback* en la vivencia personal de la misma fase, Olivia expresó una percepción positiva (puntuación +1, cara verde), puesto que el feedback le ayudó a concretar el trabajo y la muestra para realizar la investigación. Finalmente, a *nivel emocional*, Olivia también mostró una percepción positiva con el feedback recibido (puntuación +1, cara verde), indicando que se había sentido *“Bien, a gusto y tranquila.”* [Olivia_C1P7]. Al recordar la fase 1 en la entrevista final, Olivia señaló que:

“El feedback del Docent A em va ajudar sobretot perquè em va donar l’aprovació del treball i, per tant, com ell era el meu tutor, si em donava l’aprovació podia seguir amb el tema, sinó hauria d’haver canviat, perquè era ell qui m’avaluaria. Em va fer sentir confiada que el que estava fent estava bé, que era viable.”
[Olivia_EFP2-4.1].

En la fase 2, Olivia indicó en su *vivencia personal* una percepción ambivalente (puntuación 0, cara amarilla), explicando que se sintió bien pero también un poco desorientada. Seguidamente, Olivia añadió un comentario sobre el estilo de tutorización de su tutor: *“[...] Mi tutor en todo momento que he necesitado me ha atendido, pero considero que debería haberse implicado más, ya que como él nos decía, yo le mandaba mi TFG para recibir correcciones, pero siempre estaba todo correcto.”* [Olivia_C2P4].

En cuanto a la *influencia del feedback en su vivencia*, Olivia indicó una percepción positiva (puntuación +1), indicando la importancia que tiene para ella el feedback del tutor, puesto que es la persona que la evalúa, y es importante saber que apoya y está de acuerdo con lo que se está haciendo. Esta percepción también se plasma en la *influencia*

del feedback en el estado emocional porque Olivia indica que se sintió apoyada al recibir el feedback. Al recordar la fase 2 en la entrevista final, la explicación de Olivia ayudó a complementar la información obtenida en el cuestionario. Olivia vivió momentos de desorientación, debida sobre todo a un malentendido por polisemia. La estudiante experimentó inquietud por la elaboración del marco teórico, donde tuvo dificultades al apoyarse casi con exclusividad en un artículo de prensa con diversas *citas textuales*, pero no *fuentes bibliográficas*. La estudiante dudaba de si esto correspondía a los parámetros de un TFG correcto, por lo que pidió ayuda específica al Docente A para verificar las ‘citas’. Esta petición y el malentendido derivante ya se detectó durante el análisis de los efectos observables del feedback, y contribuyó a la creación del efecto de ruptura de significados compartidos sobre la palabra “citas”. Por otro lado, Olivia indicó que el Docente A en esta fase le ayudó a enfocar la entrevista de preguntas abiertas, pero reflexionó también que en esta fase: “[...] *el professor de la menció, com sabia del tema, em va ajudar més amb els continguts pròpiament de l’esport, i el Docent A en la forma de fer el TFG.*” [Olivia _EFP2-4.1].

En relación con la fase 3, como consecuencia del malentendido anterior, Olivia indicó en su *vivencia personal* una percepción negativa (puntuación -1), puesto que expresó haberse sentido estresada, poco comprendida y atendida, y que cuando quedaba poco tiempo para entregar el TFG tuvo que ampliar sus fuentes bibliográficas, aspecto que considerada haber resuelto anteriormente, por lo que se molestó:

“Estresada. Poco comprendida y poco atendida, había algún momento que no sabía si mi tutor recordaba de qué iba mi trabajo. Y cuando quedaba poco para entregar el TFG, dudas que ya había resuelto anteriormente sobre las fuentes bibliográficas, de repente parecían ser demasiado pocas y tuve que buscar más fuentes, y me molestó que no me lo hubiera dicho antes cuando se lo pregunté.”
[Olivia_C3P4].

Respecto a la *influencia del feedback en su vivencia personal*, Olivia también mostró una percepción negativa (puntuación -1) en esta fase, indicando que su respuesta era igual a la pregunta anterior sobre la vivencia. En cuanto a esto, Olivia mostró percepciones ambivalentes (puntuación 0), puesto que indicó haberse sentido bien, considerando de gran ayuda y apoyo el feedback recibido, pero también manifestó molestia al recibir el

feedback sobre la necesidad de ampliar sus fuentes bibliográficas en esa fase del desarrollo del TFG. Al recordar la fase 3 en la entrevista final, Olivia comentó:

“Quan vaig anar-li a ensenyar el treball quasi acabat, li vaig tornar a repetir el tema de les cites, perquè em quedava el dubte, i em va dir “no puede ser que un TFG haya cinco fuentes bibliográficas” i clar [...] em va donar molta ràbia, no li vaig dir, però per dins vaig enfadar-me perquè, ostres, li havia dit, saps? Jo ja veia que era pobre, però ell m’havia dit que tot estava bé [...] si et dic la veritat, no em va sorprendre del tot, perquè jo seguia dubtant, però em va molestar saber-ho quan jo ja estava acabant el treball.” [Olivia_EFP2-4.1].

En relación con la fase 4, Olivia indicó en su *vivencia personal* una percepción positiva (puntuación +1, cara verde), explicando que se sentía mucho más relajada después de entregar el TFG. En cuanto a la *influencia del feedback en su vivencia personal*, Olivia indicó una percepción ambivalente (puntuación 0), explicando que el feedback la había ayudado a esclarecer algunas dudas sobre el tiempo de exposición, pero no sobre qué contenido debía incluir en ella. Respecto a la *influencia del feedback en su estado emocional*, Olivia indicó una percepción positiva (puntuación +1). En la entrevista final Olivia señaló que preparar y realizar una presentación oral era una actividad más conocida durante los cursos anteriores que la propia elaboración del TFG, a pesar de lo cual habría esperado un feedback que la ayudara a identificar y sintetizar lo que debía incluir/excluir en la presentación, en los diez minutos disponibles (ver respuestas textuales en Anexo 16).

La percepción de **Helena** en relación con su *vivencia personal* en la fase 1 fue negativa (puntuación -1) (ver Figura 9). La estudiante indicó que se sintió perdida sin acabar de entender qué tenía que hacer. En relación con la *influencia del feedback en la vivencia personal* de la misma fase, Helena expresó una percepción ambivalente (puntuación 0), puesto que el feedback había influido positivamente validando el tema del TFG, pero negativamente porque hubiera necesitado un feedback más explicativo, y los que recibió por e-mail no pudo ampliarlos. Finalmente, a *nivel emocional*, Helena también mostró una percepción ambivalente con el feedback recibido (puntuación 0), indicando que en un primer momento se sentía más tranquila porque parecía que había podido clarificar las dudas que tenía, pero después volvía a sentirse perdida. Al recordar la fase 1 en la entrevista final, Helena señaló que:

“Els correus del principi, que jo li demanava algo, tipus esto o esto, i les dues coses li semblaven bé, em creaven una mica de confusió, perquè necessitava més concreció o que em digués alguna cosa més, però després em vaig fixar que el TFG és un treball molt autònom i que si no ho fas tu, ningú t’ho farà, o sigui que vaig pensar: “començo a redactar i després ja li demanaré una tutoria presencial”.” [Helena_EFP2-4.1].

En la fase 2 Helena indicó que su *vivencia* había sido positiva (puntuación +1), y que había estado más segura y confiada en la elaboración del trabajo que en la fase anterior, y lo percibía todo más fácil después de hablar personalmente con su tutor. En relación con la *influencia del feedback en la vivencia personal*, Helena también indicó una percepción positiva (puntuación +1), puesto que el feedback le había ayudado a sentirse más segura y a confiar en la corrección de su trabajo. A *nivel emocional* la percepción de Helena fue ambivalente (puntuación 0): por un lado, el feedback la hizo sentir segura, puesto que validaba el trabajo que hacía, pero a veces, sobre todo con el feedback recibido online, no conseguía resolver sus dudas, y se sentía un poco indiferente al recibirlo. Al recordar la fase 2 en la entrevista final, Helena explicó que la brevedad del feedback, y que tendiera a ser siempre positivo, al principio la hizo sentirse confusa, pero luego empezó a generarle seguridad, ya que, según Helena, ella es una persona muy insegura y, recibir una validación por parte del docente, la ayudaba para seguir avanzando:

“Al principi, que tot estigués bé, i la brevetat dels e-mails em feia sentir confosa, però després em feia sentir segura, i em feia sentir relaxada i amb més llibertat per anar fent el treball, perquè, a més, jo sóc una persona molt insegura, sempre necessito que em diguin: “vale, doncs això està bé” [...] i m’anava bé per seguir avançant [...] és veritat que amb les tutories individuals, clar, el feedback és millor perquè pots parlar de més coses, i pots tenir una conversa fluïda i demanar-li més coses, a diferència del feedback rebut per e-mail.” [Helena_EFP2-4.1].

En la fase 3 Helena indicó haber tenido una *vivencia* ambivalente (puntuación 0), sintiéndose más segura por haber podido resolver sus dudas y tener el trabajo más encarado, pero también sintiéndose nerviosa porque le costó encontrar la motivación y el tiempo para acabarlo de redactar. En cuanto a la *influencia del feedback en la vivencia*, Helena indicó una percepción positiva (puntuación +1), puesto que el feedback le aportó confianza en que su TFG era correcto. A *nivel emocional* la percepción de Helena fue

positiva (puntuación +1), sintiéndose contenta y segura por haber recibido la aprobación de su tutor. Al recordar la fase 3 en la entrevista final, Helena destacó que le ayudó especialmente el feedback que recibió acerca de la citación bibliográfica en normativa APA.

En la fase 4 Helena indicó haber tenido una vivencia positiva (puntuación +1), sintiéndose segura porque tenía el TFG entregado y había recibido un feedback que validaba su presentación final. En relación con la influencia del feedback en la vivencia, Helena indicó que el feedback le aportó confianza y evitó que se preocupara. A *nivel emocional* la percepción de Helena fue positiva (puntuación +1), sintiéndose contenta y motivada (ver respuestas textuales en Anexo 17).

La percepción de **Paula** en relación con su *vivencia personal* en la fase 1 fue ambivalente (puntuación 0, cara amarilla) (ver Figura 10). La estudiante indicó que se sintió perdida porque no sabía cómo enfocar su TFG, pero después de tener una tutoría se sintió más tranquila. En relación con la *influencia del feedback en la vivencia personal* de la misma fase, Paula expresó una percepción positiva (puntuación +1), indicando que el feedback la había ayudado a centrar el tema y a sentirse motivada. Finalmente, a *nivel emocional*, Paula también mostró una percepción positiva con el feedback recibido (puntuación +1), indicando que se había sentido bien porque el feedback le había sido útil y le había ayudado a motivarse. Al recordar la fase 1 en la entrevista final, Paula confirmó su desorientación inicial, superada gracias al feedback recibido.

En la fase 2 Paula indicó haber tenido una vivencia negativa (puntuación -1), sintiéndose perdida por haber cambiado el tema de su TFG. Respecto a la influencia del feedback en la vivencia, Paula indicó una percepción ambivalente (puntuación 0), puesto que el feedback le validó el cambio de tema y pudo avanzar, sintiéndose así más tranquila y motivada, pero echó de menos un feedback más crítico o con más orientaciones, que le ayudara un poco más a reenfocar su tema. A *nivel emocional* la percepción de Paula fue positiva (puntuación +1), sintiéndose bien porque el feedback la animó y la ayudó a orientar el tema. Al recordar la fase 2 en la entrevista final, Paula indicó que el cambio de tema fue debido su dificultad en la búsqueda de información, y afirma que el feedback del tutor le validó el cambio de tema, pero hubiera esperado más orientación por parte de su tutor:

“[...] li vaig dir al tutor que estava perduda, que no em motivava, que no sabia cap a on tirar, i vam programar una tutoria, però abans d’anar-hi, ja vaig trobar com reencaminar el tema del TFG, i a la tutoria em va dir que ho veia bé i que seguís endavant, però, no sé, em calia una mica més..., o sigui, vaig trobar a faltar una mica més de crítica, o d’explicació, era la sensació que jo tenia, que pensava: “que em digui algo més! estic fent el TFG, estic una mica perduda, m’està costant trobar informació del tema, estic reorganitzant tot el treball, necessito més orientació”.” [Paula_EFP2-4.1].

En la fase 3 Paula indicó haber tenido una vivencia negativa (puntuación -1), sintiendo estrés por miedo a no llegar a tiempo de entregar. En relación con la influencia del feedback en la vivencia, Paula indicó una percepción ambivalente (puntuación 0), puesto que expresa que el feedback no le influyó mucho en su vivencia, pero sí le ayudó a resolver pequeñas dudas y a validar lo que tenía hecho. A nivel emocional la percepción de Paula fue negativa (puntuación -1), sintiéndose poco atendida porque el feedback que recibía era breve y no le corregía ni criticaba su trabajo. Al recordar la fase 3 en la entrevista final, Paula declaró que su mayor dificultad se hallaba en la elaboración del marco teórico, y reflexiona que los estudiantes del grado de Educación Primaria no tienen experiencias similares, de investigación, a lo largo de su formación, sino que se prima la intervención. Además, su cambio de tema le hizo perder tiempo en esta fase final:

“El marc teòric és la part que més m’ha costat, també suposo que és perquè al llarg d’aquesta carrera no estem tant acostumats a fer tanta recerca, estem més acostumats a fer la part de la intervenció, i clar, arribes al TFG i et trobes que has de citar autors, llegir llibres, fer una bibliografia completa, i clar, a mi és la part que més m’ha costat, i a més com vaig canviar de tema, doncs vaig acabar-la molt justa.” [Paula_EFP2-4.1].

En la fase 4 Paula indicó haber tenido una vivencia positiva (puntuación +1), sintiéndose tranquila y contenta por haber entregado el TFG. En relación con la influencia del feedback en la vivencia, Paula indicó una percepción ambivalente (puntuación 0), puesto que el feedback la ayudó a saber el tiempo que tenía para realizar la exposición, pero indica que no tuvo demasiada influencia en su vivencia, y valora que recibió poco feedback. A nivel emocional la percepción de Paula también fue ambivalente (puntuación

0), sintiéndose bien, pero no demasiado apoyada por el feedback recibido en esta etapa (ver respuestas textuales en Anexo 18).

La percepción de **Cloe** en relación con su *vivencia personal* en la fase 1 fue ambivalente (puntuación 0) (ver Figura 10). La estudiante indicó que se sintió perdida porque no sabía cómo enfocar su TFG, ni la diferencia entre las modalidades a escoger (investigación o intervención), pero después se sintió muy respaldada por su tutor, quien la ayudó a resolver todas sus dudas para poder realizar la primera entrega. En relación con la *influencia del feedback en la vivencia personal* de la misma fase, Cloe expresó una percepción positiva (puntuación +1, cara verde), indicando que el feedback le había ayudado a resolver dudas y a centrarse. Finalmente, a *nivel emocional*, Cloe también mostró una percepción positiva con el feedback recibido (puntuación +1), indicando que sentía que su trabajo se reconocía porque el profesor invirtió tiempo en leer la tarea entregada. Al recordar la fase 1 en la entrevista final, Cloe consideró que el feedback recibido en esta fase fue, en términos de esclarecer dudas, el que más la ayudó de todos los recibidos a lo largo de la asignatura.

En la fase 2 Cloe indicó haber tenido una vivencia ambivalente (puntuación 0), costándole avanzar en algunas partes del trabajo, y sintiéndose menos acompañada que en la fase anterior. En relación con la *influencia del feedback en la vivencia*, Cloe indicó una percepción ambivalente (puntuación 0), puesto que el feedback, aunque le validó el documento que envió, considera que debería haber sido un poco más extenso, que la ayudara a ir un poco más allá, y no sólo validar lo que ya hizo. A *nivel emocional* la percepción de Cloe fue positiva (puntuación +1), sintiendo que el trabajo que estaba haciendo era bueno porque el feedback no le mostraba aspectos negativos. Al recordar la fase 2 en la entrevista final, Cloe indicó que le iba muy bien que el Docente A le respondiera las dudas por e-mail, que era muy rápido, pero que echó de menos comentarios más extensos, o con algún consejo para ir más allá del punto en el que se encontraba, y considera que el feedback sobre todo la ayudó en entender los aspectos formales del TFG como, por ejemplo, qué apartados tenía, qué era un marco teórico o cómo se debía realizar.

En la fase 3 Cloe indicó haber tenido una vivencia negativa (puntuación -1), expresando “*He ido agobiada. Creo que el profesor ha verificado poco el trabajo antes de entregar la producción final*”. En relación con la influencia del feedback en la vivencia, Cloe

indicó una percepción negativa (puntuación -1), puesto que valoró el feedback recibido como “*meras respuestas a dudas*” y añadió que “*seguramente si hubiese establecido unas entregas hubiese habido más feedback y podría valorar más su utilidad*”. A nivel *emocional* la percepción de Cloe fue ambivalente (puntuación 0), sintiéndose que el trabajo hecho estaba bien, pero echó de menos un feedback que fuera más allá de validar el trabajo. Al recordar la fase 3 en la entrevista final, Cloe explicó que llegó a esta fase con el trabajo bastante atrasado y que le hubiera ido bien que el Docente A hubiera pautado más entregas durante el trabajo. Asimismo, Cloe indicó que el feedback de esta fase la ayudó sobre todo con los aspectos formales, especialmente con la citación en formato APA:

“La veritat que vaig anar molt agobiada al final, vaig anar fent-me planificacions, però em costava complir-les, i en aquest sentit, m’hauria anat molt bé que el Docent A hagués pautat més les entregues, perquè m’hauria ajudat a arribar a aquesta última fase amb el treball més avançat. Igual que en la fase anterior, el feedback del Docent A em va servir sobretot pels aspectes formals del TFG com, per exemple, amb la citació, sobre el tema del treball, com no era l’especialitat del Docent A, no li preguntava, ja m’ho feia més jo.” [Cloe_EFP2-4.1].

En la fase 4 Cloe indicó haber tenido una vivencia positiva (puntuación +1), sintiéndose bien y tranquila por haber entregado su TFG, pero sin bajar el ritmo para conseguir acabar la presentación del TFG a tiempo. En relación con la *influencia del feedback en la vivencia*, Cloe indicó una percepción ambivalente (puntuación 0), puesto que el feedback le orientó con algunos aspectos formales de la presentación, pero también lo valoró como excesivamente escueto. A nivel *emocional* la percepción de Cloe fue ambivalente (puntuación 0), sintiéndose acompañada en los aspectos formales, pero echando de menos sugerencias (ver respuestas textuales en Anexo 19).

7.1.3.1 Caso A. Percepción general: vivencia del TFG e influencia del feedback en ella y en el estado emocional

En relación con la vivencia personal, se identificó un **patrón de percepción descendente-negativo** durante la construcción del TFG (fase 1 a fase 3), pero **ascendente-positivo** en construcción de la presentación oral (fase 4). La fase 1 obtuvo

percepciones ambivalentes (suma de puntuaciones -1,) por parte de las estudiantes, en la fase 2 se mantuvieron las percepciones ambivalentes (suma de puntuaciones 0), en la fase 3 hubo un descenso hacia percepciones negativas (suma de puntuaciones -3) y, en cambio, en la fase 4 las percepciones fueron positivas (suma de puntuaciones +4).

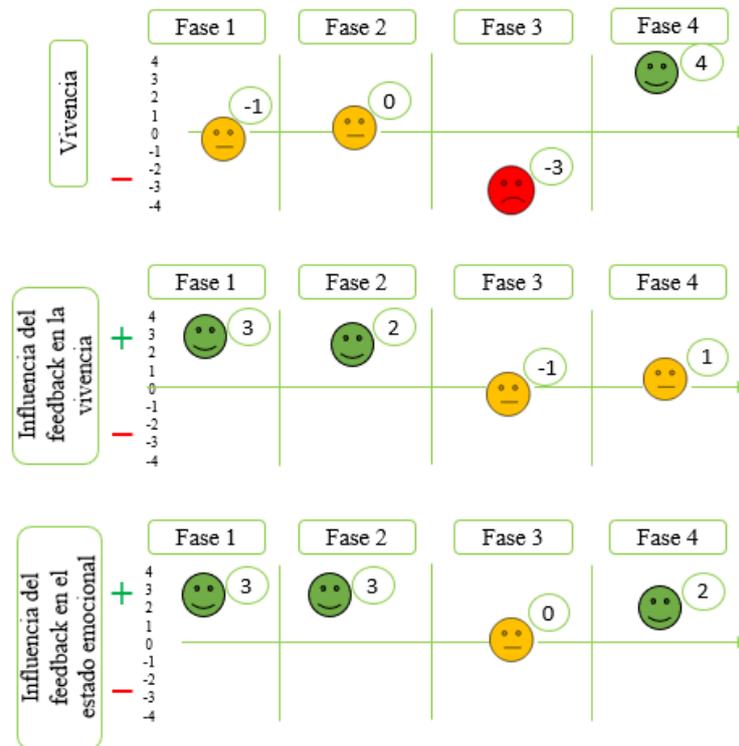
En relación con la suma de las puntuaciones sobre la influencia del feedback en la vivencia relatada (ver Figura 7.4), también se observó un **patrón de percepción descendente-ambivalente** durante la construcción del TFG, y un **patrón de percepción ascendente-ambivalente** en la fase de la construcción de la presentación oral. Las percepciones de la influencia del feedback en la vivencia de las estudiantes se mostraron positivas (suma de puntuaciones +3) en la fase 1 y en la fase 2 (suma de puntuaciones +2), descendieron a percepciones ambivalentes (suma de puntuaciones -1) en la fase 3 e incrementando un poco en la fase 4 pero manteniéndose dentro del rango de las percepciones ambivalentes (suma de puntuaciones +1).

Sobre la suma de las puntuaciones sobre la influencia del feedback en el estado emocional (ver Figura 12), se pudo observar un **patrón de percepción descendente-ambivalente** durante la construcción del TFG, y un **patrón de percepción ascendente-positivo** en la fase de la construcción de la presentación oral. Las percepciones de la influencia del feedback en el estado emocional de las estudiantes se mostraron positivas (suma de puntuaciones +3) en la fase 1 y en la fase 2 (suma de puntuaciones +3), descendieron a percepciones ambivalentes (suma de puntuaciones 0) en la fase 3 e incrementaron en la fase 4 a percepciones positivas (suma de puntuaciones +2).

Como se puede observar en la Figura 7.4, las percepciones de la influencia del feedback en la vivencia relatada y el estado emocional de las tres primeras fases coinciden en el rango de percepciones, mientras que las percepciones de la vivencia en estas tres primeras fases son más negativas. En cambio, en la fase 4 las percepciones de vivencia y de influencia del feedback en el estado emocional coinciden en el rango de percepciones positivas, mientras que las percepciones sobre la influencia del feedback en el estado de la vivencia se clasifican en un rango de percepciones ambivalentes.

Figura 7.4

Caso A. Promedio grupal de las percepciones estudiantiles: vivencia del TFG e influencia del feedback en ella y en su estado emocional (longitudinal)



7.1.3.2 Caso A. Aspectos del feedback que influyeron en la vivencia de las estudiantes

Con el objetivo de profundizar en el efecto que el feedback tenía en la vivencia de las estudiantes, en la entrevista final se solicitó a las estudiantes del caso A que valoraran globalmente en qué medida consideraban que el feedback recibido les había ayudado a tener una vivencia más o menos satisfactoria: “Valora del 0 al 10 hasta qué punto el feedback te ha ayudado a vivir una experiencia de aprendizaje en la realización del TFG más o menos satisfactoria (0 muy poco satisfactoria – 10 muy satisfactoria). Justifica por qué y señala si hay algún feedback que destacarías en especial. A partir de las respuestas a la pregunta se obtuvo $M = 7,5$ ($DT = 1,1$) sobre 10 del feedback, así como una serie características del feedback que, al parecer de las estudiantes, les ayudaron a experimentar una vivencia más o menos satisfactoria.

Respecto a las características del feedback que contribuyeron a experimentar una vivencia satisfactoria, las estudiantes señalaron como elementos de ayuda: (1) la resolución de

dudas de aspectos formales del TFG (4/4), (2) la validación del tema del TFG (4/4), (3) la rapidez y puntualidad (4/4) y, finalmente, (4) la aportación de seguridad, confianza y motivación cuando validaba el trabajo hecho (4/4).

En cuanto a las características del feedback que no ayudaron a experimentar una vivencia satisfactoria, todas las estudiantes coincidieron en que (1) cuando el feedback no indicaba aspectos a mejorar provocaba una sensación de falta de apoyo. Seguidamente, la mayoría de las estudiantes indicaron que el feedback no les ayudó a tener una vivencia satisfactoria en tanto que: (2) no les ayudó a encontrar bibliografía especializada en el tema de su TFG, ni a seleccionarla (3/4); (3) recibir feedback de validación de manera constante a veces les hacía dudar de la fiabilidad del propio feedback y de la idoneidad de su trabajo (3/4). Finalmente, también se detectaron aspectos relacionados con el formato del feedback y el momento en el que se entregó, recogiendo voces individuales que señalaban: (4) la brevedad del feedback le generaba incomprensión (1/4), (5) un feedback crítico recibido en las fases finales del TFG sobre aspectos que, al parecer de la estudiante, habían sido validados previamente (1/4).

7.1.3.3 Caso A. Otros aspectos que influyeron en la vivencia de las estudiantes.

Adicionalmente, derivado del análisis de los relatos de las estudiantes sobre la influencia del feedback en su vivencia, identificamos diversos aspectos que no estaban relacionados directamente con el feedback, sino que respondían a aspectos relacionados con el diseño de E-A y evaluación, el estilo de tutorización, el contexto institucional y las características personales de los/las estudiantes.

En relación con el **diseño de E-A y evaluación**, algunas estudiantes indicaron que más entregas obligatorias a lo largo del proceso del TFG les hubiera ayudado a no procrastinar el TFG (2/4).

En cuanto al **estilo de tutorización**, varias estudiantes consideraron que su tutor no se había implicado suficiente en las correcciones de sus respectivos trabajos porque les había ofrecido un feedback breve y poco crítico (3/4).

En relación con el **contexto institucional**, varias estudiantes señalaron como dificultades para afrontar el TFG: (1) el poco tiempo que tenían para realizarlo (un cuatrimestre) (3/4),

(2) la convivencia temporal del TFG junto con otras asignaturas (3/4) y (3) la poca formación en investigación recibida durante el grado (2/4).

Respecto a las **características personales**, las estudiantes expresaron dificultades con: (1) la falta de autorregulación y planificación del propio trabajo (2/4), (2) sintetizar abundante información (1/4) y (3) la falta de sentimiento de competencia (1/4).

7.1.4 Caso A. Influencia del feedback recibido para la atribución de sentido en la elaboración del TFG

Para responder a la cuarta pregunta de investigación del objetivo 3 *¿Qué valor asignan los/las estudiantes al feedback para atribuir sentido en la elaboración del TFG?* se tuvieron en cuenta las percepciones de las estudiantes sobre la ayuda que les proporcionó feedback para (1) *comprender la tarea*, (2) *interesarse más por el tema que trabajaban* y (3) *ser más conscientes de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles (sentimiento de competencia)*. Las percepciones se puntuaron con una escala Likert de 1 a 5, con un valor de mediana teórica 2,5 (mostrado en los gráficos con una línea discontinua). Las puntuaciones comprendidas por encima del valor de mediana teórica se identificaron como percepciones positivas, las puntuaciones ubicadas en el valor medio se identificaron como percepciones ambivalentes y las puntuaciones por debajo del valor medio como percepciones negativas.

En la Figura 7.5 se muestran las puntuaciones de las cuatro estudiantes sobre los tres aspectos que tuvimos en cuenta para analizar su atribución de sentido. Las percepciones de **Olivia** en relación con la ayuda del feedback para la *comprensión de la tarea* (línea azul) fueron superiores al valor de mediana en todas las fases, mostrando en la fase 1, la fase 2 y la fase 4 una puntuación 4,0 y en la fase 2 3,0. En relación con la ayuda para *interesarse más* (línea fucsia), las puntuaciones de todas las fases se mantuvieron en 3,0. Y finalmente, en relación con la ayuda que Olivia percibió del feedback para ser *más consciente de sus puntos fuertes y débiles* (línea verde), las puntuaciones de la fase 1, fase 2 y fase 4 fueron inferiores al valor de la mediana, con 2,0, y la puntuación de la fase 3 incrementó a 3,0.

Por su parte, las percepciones de **Helena** en relación con la ayuda del feedback para la *comprensión de la tarea* (línea azul) también fueron superiores al valor mediano de la escala, mostrando en la fase 1 una puntuación 3,0 y en las siguientes fases 4,0. En relación

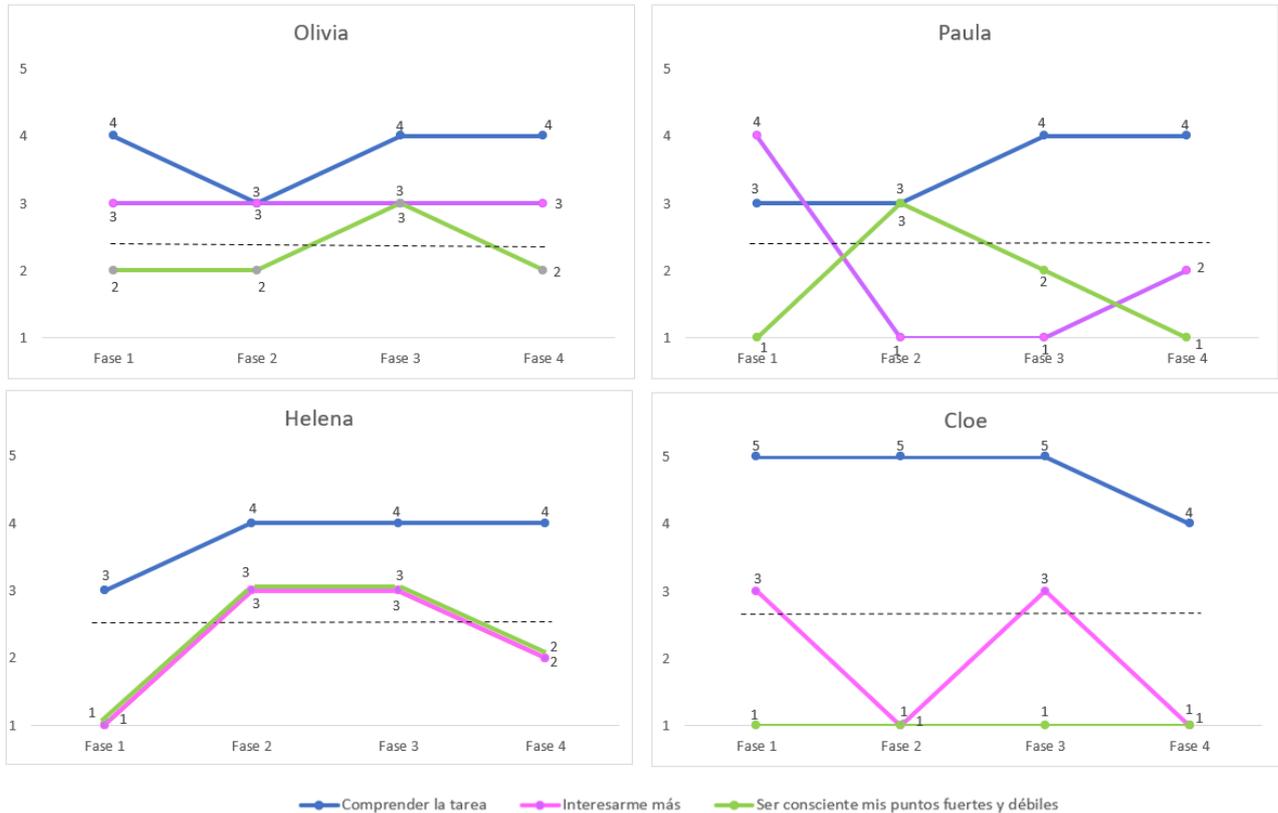
con las percepciones de Helena en la ayuda del feedback para *interesarse más* (línea fucsia) y para ser *más consciente de sus puntos fuertes y débiles* (línea verde) recibieron las mismas puntuaciones en todas las fases, iniciando con la puntuación más baja en la fase 1, 1,0, aumentando en la fase 2 y la fase 3 con 3,0 y disminuyendo en la fase 4 hasta 2,0.

Las percepciones de **Paula** en relación con la ayuda del feedback para la *comprensión de la tarea* (línea azul) también fueron superiores al valor mediano de la escala en todas las fases, mostrando en la fase 1 y la fase 2 una puntuación 3,0 y en la fase 3 y la fase 4 una puntuación 4,0. Las percepciones de Paula en relación con la ayuda que el feedback le ofreció para *interesarse más* (línea fucsia) iniciaron con una puntuación elevada en la fase 1, con un 4,0, disminuyendo notablemente a 1,0 en la fase 2 y la fase 3, y aumentando ligeramente en la fase 4 con 2,0. En relación con las percepciones para ser *más consciente de sus puntos fuertes y débiles* (línea verde), iniciaron con una puntuación 1,0 en la fase 1, aumentando en la fase 2 con una puntuación 3,0, disminuyendo en la fase 3 con una puntuación 2,0 y volviendo en la fase 4 a una puntuación 1,0, como en la fase 1.

En el proceso de **Cloe**, relativo a la ayuda del feedback para la *comprensión de la tarea* (línea azul), también se detectaron unas percepciones superiores al valor mediano de la escala en todas las fases, indicando en las tres primeras fases una puntuación 5,0 y en la fase 4 una puntuación 4,0. Las percepciones de Cloe en relación con la ayuda que el feedback le ofreció para *interesarse más* (línea fucsia) oscilaron entre una puntuación 3,0 en las fases 1 y 3 y de una puntuación 1,0 en las fases 2 y 4. En relación con las percepciones para ser *más consciente de sus puntos fuertes y débiles* (línea verde), las puntuaciones de todas las fases fueron 1,0.

Figura 7.5

Caso A. Percepciones individuales: efecto del feedback en su comprensión de la tarea, interés y sentimiento de competencia (longitudinal)



7.1.4.1 Caso A. Percepción general: influencia del feedback en la atribución de sentido.

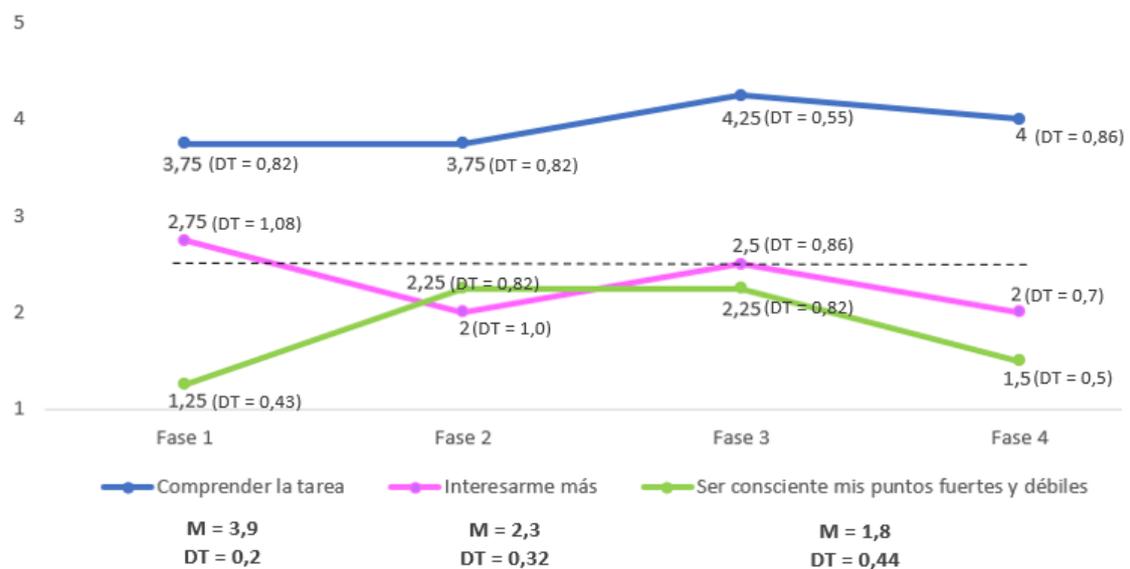
Atendiendo al promedio de las puntuaciones de las percepciones de las estudiantes del caso A (ver Figura 7.6), se puede observar que el único aspecto de la atribución de sentido que se mantuvo por encima del valor de la mediana en todas las fases fue la comprensión de la tarea, mientras que el interés y el sentimiento de competencia se mantuvo por debajo del valor de mediana en todas las fases.

En las respuestas de las estudiantes en la entrevista final, se confirmó el acuerdo de todas las estudiantes sobre la ayuda que el feedback les había ofrecido para comprender cómo realizar un TFG, su estructura, cómo desarrollar las distintas partes, etc. En relación con la ayuda del feedback a aumentar su interés y al sentimiento de competencia, a pesar de que el promedio de las percepciones no siempre se sitúa por debajo del valor de mediana

teórica (2,5), ninguna de las estudiantes consideró que el feedback les hubiera ayudado a interesarse más por el tema que trabajaban, indicando que partían ya de motivación intrínseca por la realización del mismo tema, y que además difícilmente el Docente A las ayudaría, por no ser especialista en sus respectivos temas particulares. En cuanto al mantenimiento o incremento de la autocompetencia, todas indicaron que cuando recibían un feedback que validaba su trabajo se sentían competentes para seguir adelante con su trabajo, especialmente en las primeras fases, aunque cuando este tipo de feedback se mantuvo en el tiempo, también les hacía dudar de si realmente el trabajo estaba bien hecho.

Figura 7.6

Caso A. Promedio grupal de percepciones estudiantiles: efecto del feedback en su comprensión de la tarea, interés y sentimiento de competencia (longitudinal)



Derivado del análisis del discurso en las entrevistas se establecieron tres categorías emergentes sobre cómo consideraban que los aprendizajes del feedback eran relevantes en su proyecto personal, vital y/o profesional en el futuro y para qué creían que les servirían. Todas las estudiantes estuvieron de acuerdo en que los aprendizajes del feedback recibido les ayudaría a saber realizar trabajos similares en el futuro. La mitad de ellas concretó que el feedback las había ayudado a dominar aspectos formales como, por ejemplo, la normativa APA. Finalmente, una de ellas también agregó que el feedback le había ayudado a mejorar aspectos personales, concretamente su inseguridad ante el trabajo realizado, y que se sentía más confiada para afrontar otros retos.

7.1.5 Caso A. Síntesis de los resultados

7.1.5.1 Caso A. Grado de utilidad y satisfacción del feedback:

- ✓ Las percepciones generales de las estudiantes en el grado de *utilidad* y *satisfacción del feedback* fueron positivas en casi todas las fases, a excepción de la fase 1 y la fase 2 en la *utilidad del feedback con foco de contenido*, que obtuvieron una puntuación 2 y 2,5 sobre 5 respectivamente (valor mediano de la escala 2,5). Los promedios generales de las percepciones de las estudiantes situaron, en primer lugar, la *utilidad del feedback con foco de tarea* (M = 3,8; DT = 0,38), seguidamente la *satisfacción general* (M = 3,75; DT = 0,25) y, finalmente, la *utilidad del feedback con foco de contenido* (M = 2,6; DT = 0,36).
- ✓ La percepción general de *utilidad del feedback con foco de contenido* fue inferior que la percepción de *utilidad del feedback con foco de tarea* en todas las fases, destacando en la fase 1 con un promedio inferior al valor de mediana (2,5). Sin embargo, ambas percepciones presentaron un patrón similar a lo largo de las fases. A lo largo de la construcción del TFG (fase 1 a fase 3) se incrementó su puntuación con el avance de cada fase, dibujando así un patrón de percepción **ascendente-positivo**. En cambio, durante la construcción de la presentación del TFG (fase 4), disminuyeron ligeramente sus puntuaciones, dibujando un patrón de percepción **descendente-positivo**.
- ✓ En la entrevista final, las estudiantes indicaron que el *feedback con foco en tarea* les había orientado suficientemente en cómo realizar su TFG, pero en relación con el *feedback con foco en contenido*, habrían querido recibir orientaciones en la búsqueda de la literatura especializada sobre el tema de su TFG.
- ✓ La *satisfacción general* osciló entre las puntuaciones 3,5 y 4,0 sobre 5 a lo largo de la asignatura. Sin embargo, se pudo identificar un patrón de percepción **lineal-positivo** a lo largo de las actividades de construcción del TFG (fase 1 a fase 3) y un patrón de percepción **descendente-positivo** durante construcción de la presentación del TFG (fase 4).
- ✓ En la entrevista final, en relación con la *satisfacción general*, todas las estudiantes coincidieron en señalar que la disponibilidad de su tutor para realizar tutorías, y la rapidez en responder a los e-mails, fue excelente, pero les había faltado recibir

un feedback más extenso, concreto y crítico, ya que en muchas ocasiones lo encontraron muy escueto y demasiado positivo, y les costaba saber cómo mejorar su TFG. Sin embargo, Helena señaló que los mensajes positivos también le aportaban seguridad para avanzar en su TFG.

7.1.5.2 Caso A. *Percepción de guía y expectativas de ayuda del feedback:*

- ✓ Las percepciones generales de las estudiantes en relación con la *percepción de guía* tendieron a empeorar con el avance de las fases del TFG, mostraron un patrón de percepción **descendente-ambivalente** en el proceso de construcción del TFG (fase 1 a fase 3), y un patrón **descendente-negativo** en el proceso de construcción de la defensa oral (fase 4). Concretamente, la percepción de la *percepción de guía* en la fase 1 fue positiva, pero en las fases 2 y 3 disminuyó a una percepción ambivalente y, finalmente, en la fase 4 tuvo una percepción negativa.
- ✓ Las estudiantes valoraron negativamente en su *percepción de guía* que el feedback recibido fuera escueto y poco crítico, así como una falta de orientación más continua. Una de las estudiantes, Helena, también consideró que las características del feedback recibido la hicieron sentirse más autónoma en la construcción de su TFG.
- ✓ Las percepciones generales de las estudiantes en relación con las *expectativas de ayuda* empeoraron un poco entre la fase 1 y 2, pero volvieron a mejorar entre la 2 y la 3, mostrando un patrón de percepción **descendente-positivo** a lo largo de la construcción del TFG (fase 1 a fase 3).
- ✓ Las percepciones generales de las estudiantes en relación con la *percepción de guía* y las *expectativas de ayuda* mantuvieron cierta relación en algunas fases, situándose en la misma tipología de percepciones. En la fase 1 ambos aspectos analizados obtuvieron percepciones positivas, y en la fase 2 percepciones ambivalentes. En cambio, en la fase 3, las *percepciones de guía* fueron negativas, pero con *expectativas de ayuda* positivas.

7.1.5.3 Caso A. Vivencia de las estudiantes e influencia del feedback en su vivencia y estado emocional:

- ✓ Las percepciones generales de las estudiantes en relación con la *vivencia personal* a lo largo de las fases del TFG mostraron un patrón de percepción **descendente-negativo** en el proceso de construcción del TFG (fase 1 a fase 3), siendo la fase de entrega del TFG la peor valorada para la mayoría de las estudiantes. En la fase 1 las estudiantes indicaron dificultades principalmente para concretar el tema del TFG, pero indicaron que el feedback les había ayudado a superarlas. En la fase 2 las dificultades se concretaron en el marco teórico, algunas estudiantes indicaron haberse sentirse un poco desorientadas o confundidas, atribuyendo parte de dicha vivencia negativa a la brevedad del feedback recibido. En la fase 3 algunas estudiantes expresaron sensaciones negativas debido a la proximidad de la fecha de entrega y al estado incompleto de su TFG, atribuyendo parte de responsabilidad a las características del feedback recibido. En cambio, en el proceso de construcción de la defensa oral (fase 4) se generó un patrón **ascendente-positivo**, debido a que las estudiantes expresaron tener una vivencia mucho más positiva por haber entregado el trabajo escrito en la fase anterior, no siendo este un efecto del feedback, si no de la propia entrega del TFG.
- ✓ Las percepciones generales de las estudiantes en relación con la *influencia del feedback en vivencia personal* a lo largo de las fases del TFG mostraron un patrón de percepción **descendente-ambivalente** en el proceso de construcción del TFG y un patrón **ascendente-ambivalente** en el proceso de preparación de la defensa oral. En las primeras fases, especialmente en la fase 1, las estudiantes tendieron a mostrar una percepción positiva en relación con la influencia del feedback, puesto que, en general, sentían que resolvía sus dudas, les daba ánimo y podían avanzar con su TFG. Sin embargo, con el avance de las fases las percepciones empezaron a ser más ambivalentes, indicando que, si bien el feedback respondía a sus dudas y les daba ánimo, sentían que era escaso y no las orientaba a mejorar sus trabajos.
- ✓ Las percepciones generales de las estudiantes en relación con la *influencia del feedback en su estado emocional* a lo largo de las fases del TFG mostraron un patrón de percepción **descendente-ambivalente** en el proceso de construcción del TFG y un patrón **ascendente-positivo** en el proceso de preparación de la defensa

oral. Las estudiantes, en general, indicaron haberse sentido bien al recibir el feedback, sintiéndose motivadas y animadas cuando les validaba el trabajo realizado. Sin embargo, algunas estudiantes también indicaron, especialmente en la fase 3, haberse sentido molestas y desatendidas por la brevedad del feedback recibido.

- ✓ La valoración de las percepciones generales de las estudiantes en relación con la *influencia del feedback en la vivencia personal y estado emocional* coincidieron en las tres primeras fases, mientras que en la fase 4 las percepciones del *estado emocional* fueron más positivas. Por su parte, las percepciones sobre la *vivencia personal* tendieron a ser más negativas a lo largo de las tres primeras fases, aunque en la fase 4 se situaron también en las percepciones positivas.
- ✓ La valoración global de las estudiantes en relación con la ayuda del feedback para tener vivencia más o menos satisfactoria fue $M = 7,5$ ($DT = 1,1$) sobre 10. Las estudiantes coincidieron en indicar que el feedback les había ayudado a promover una vivencia satisfactoria porque resolvió sus dudas sobre aspectos formales y de viabilidad del tema, fue entregado rápido y a tiempo, y les generó seguridad, confianza y motivación al validar su trabajo. En cambio, las principales características que consideraron desfavorables fueron la ausencia de elementos críticos para mejorar su TFG y la falta de orientación para encontrar bibliografía especializada.
- ✓ El análisis de las percepciones de las estudiantes nos permitió identificar otros aspectos que, más allá del propio feedback, también influían en la vivencia de la asignatura del TFG. Estos aspectos se pudieron relacionar con el diseño de E-A y evaluación, el estilo de tutorización, el contexto institucional y las características personales de los/las estudiantes.

7.1.5.4 Caso A. *Influencia del feedback en la atribución de sentido para la elaboración del TFG:*

- ✓ Las estudiantes afirmaron que en todas las fases el feedback las había ayudado a comprender la tarea, pero en la mayoría de las fases no consideraron que el feedback les hubiera ayudado a interesarse más por lo que estaban haciendo, puesto que expresaron que su interés era intrínseco de partida, ni tampoco a ser

más conscientes de sus puntos fuertes ni débiles, aunque las estudiantes también señalaron que al recibir un feedback de validación se sentían competentes con lo que estaban haciendo.

- ✓ Las estudiantes consideraron que el feedback recibido las ayudaría a saber realizar trabajos similares en el futuro, y algunas de ellas concretaron que el feedback las había ayudado a dominar aspectos formales como, por ejemplo, la normativa APA. Finalmente, una estudiante también señaló que el feedback la había ayudado a mejorar aspectos personales, concretamente su inseguridad ante un trabajo de estas características.

7.2 Caso B. Resultados del objetivo 3

7.2.1 Caso B. Grado de utilidad y satisfacción con el feedback recibido

A continuación, se muestran las puntuaciones de los estudiantes del caso B en relación con su *grado de satisfacción* con el feedback en cada fase (línea gris), y el promedio de puntuaciones de todas las preguntas relacionadas con el *grado de utilidad del feedback con foco de contenido* (línea verde) y con el *grado de utilidad del feedback con foco de tarea* (línea amarilla). Asimismo, se muestra una línea discontinua que indica el valor de mediana teórica de la escala Likert (rango 1 a 5), en este caso se sitúa en la puntuación 2,5.

En la Figura 7.7 se observan las puntuaciones de los estudiantes del caso B en las distintas fases del TFG. En el proceso de **Belén** la puntuación en la *satisfacción general con el feedback* se mantuvo en una puntuación 4,0 sobre 5 a lo largo de las cuatro fases. La puntuación en la percepción de *utilidad del feedback con foco en contenido* fue 4,3 en la fase 1 y en la fase 2, incrementando ligeramente la puntuación en la fase 3 con 4,7 y descendiendo a una puntuación 4 en la fase 4. La puntuación en la percepción de *utilidad del feedback con foco en tarea* presentó en la fase 1 un 3,5, en la fase 2 una puntuación 3,7, en la fase 3 presentó un incremento de puntuación máxima de 5,0 y se mantuvo en la fase 4.

En el proceso de **Carlota** la puntuación en la *satisfacción general con el feedback* fue de 4,0 en la fase 1, incrementando a una puntuación de 5,0 en la fase 2 y la fase 3, y descendiendo en la fase 4 a una puntuación de 4,0. La puntuación en la percepción de

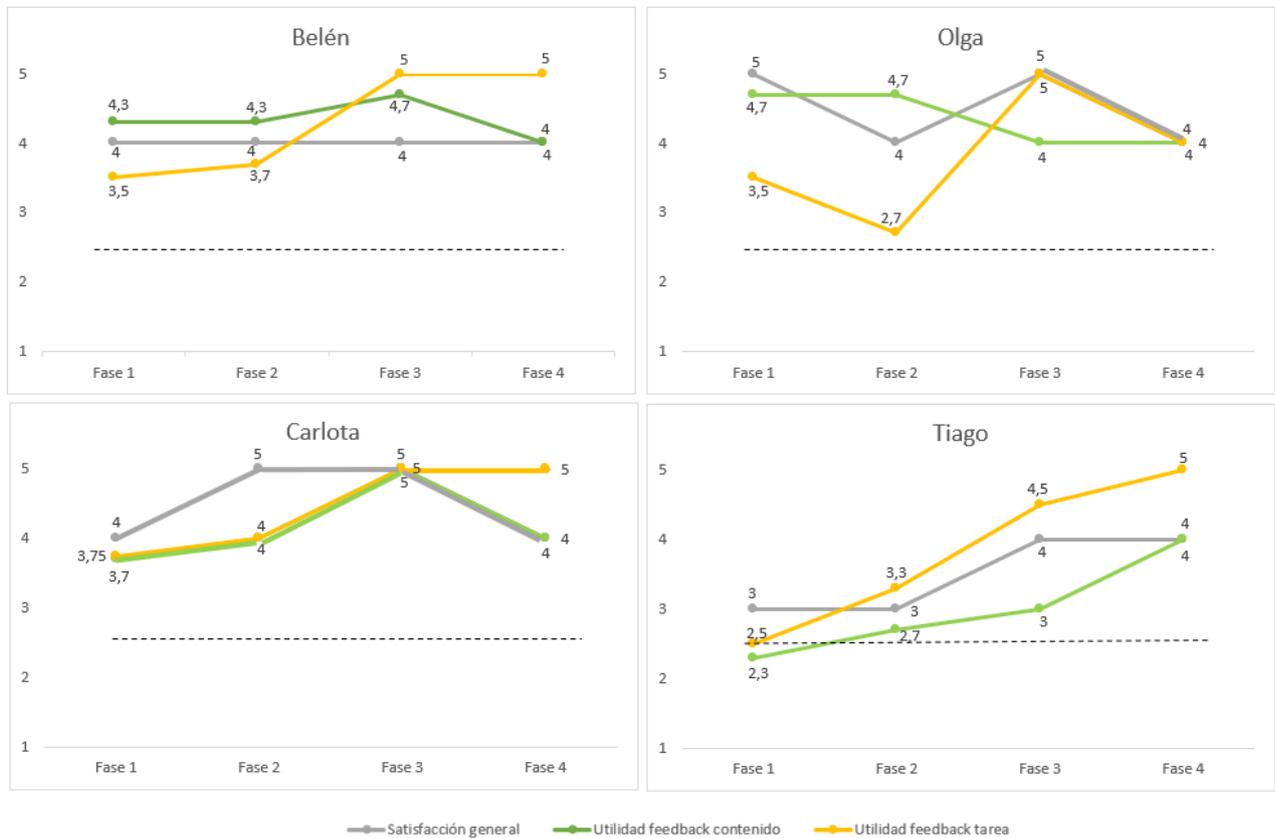
utilidad del feedback con foco en contenido fue de 3,7 en la fase 1, incrementando ligeramente la puntuación en la fase 2 con un 4,0, en la fase 3 de 5,0, y descendiendo a una puntuación de 4,0 en la fase 4. La puntuación en la percepción de *utilidad del feedback con foco en tarea* presentó en la fase 1 un 3,75, en la fase 2 incrementó ligeramente a una puntuación de 4,0, en la fase 3 siguió incrementando a una puntuación de 5,0 y se mantuvo en la fase 4.

En el proceso de **Olga** la puntuación en la *satisfacción general con el feedback* fue 5,0 en la fase 1, descendiendo a una puntuación 4,0 en la fase 2, incrementando nuevamente a 5,0 en la fase 3, y descendiendo nuevamente en la fase 4 a una puntuación 4,0. La puntuación en la percepción de *utilidad del feedback con foco en contenido* fue 4,7 en la fase 1, manteniéndose la puntuación en la fase 2, descendiendo a 4,0 en la fase 3 y manteniéndose en la fase 4. La puntuación en la percepción de *utilidad del feedback con foco en tarea* presentó en la fase 1 3,5, descendiendo a una puntuación 2,7 en la fase 2, en la fase 3 la puntuación incrementó a 5,0, y descendió a 4,0 en la fase 4.

En el proceso de **Tiago** la puntuación en la *satisfacción general con el feedback* fue de 3,0 en la fase 1 y en la fase 2, incrementando a 4,0 en la fase 3 y la fase 4. La puntuación en la percepción de *utilidad del feedback con foco de contenido* fue 2,3 en la fase 1, aumentando ligeramente la puntuación a 2,7 en la fase 2, a 3,0 en la fase 3 y 4,0 en la fase 4. La percepción de *utilidad del feedback con foco de tarea* presentó en la fase 1 una puntuación 2,5, aumentando a 3,3 en la fase 2, 4,5 en la fase 3 y 5,0 en la fase 4.

Figura 7.7

Caso B. Percepciones individuales: grado de utilidad y satisfacción con el feedback (longitudinal)



7.2.1.1 Caso B. Percepción general: grado de utilidad y satisfacción con el feedback

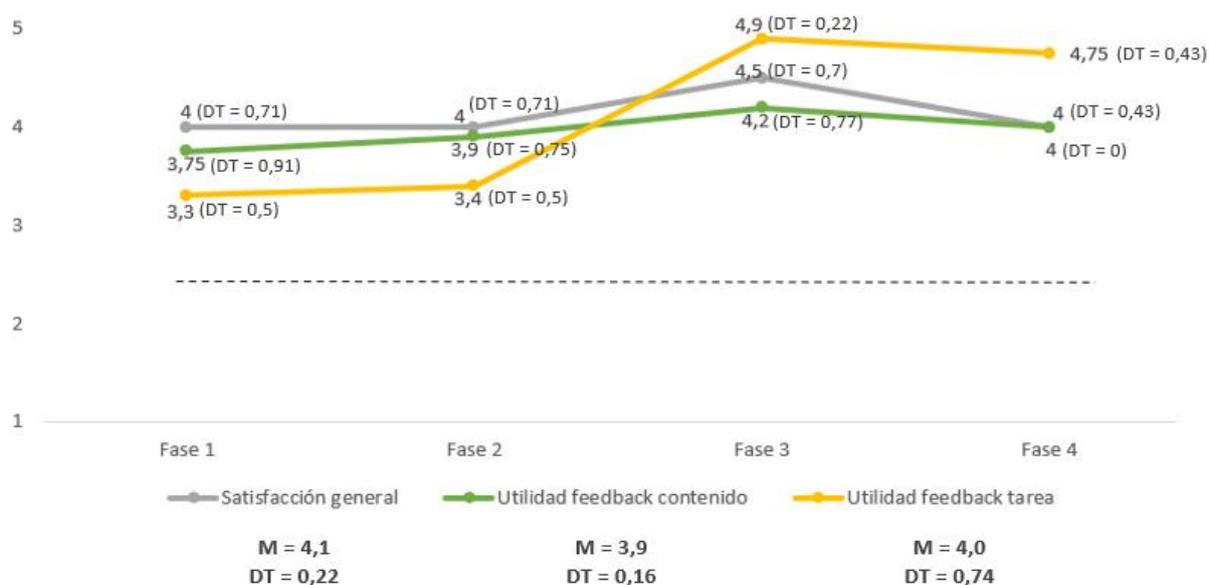
En la Figura 7.8 se observa que los promedios generales del caso B de todas las fases se encontraron por encima del valor de la mediana teórica (2,5). En relación con los promedios de la *satisfacción general*, las puntuaciones de las fases 1, 2 y 4 se encontraron en $M = 4,0$ ($DT = 0,71$; $DT = 0,71$ y $DT = 0,43$, respectivamente) y la puntuación de la fase 3 incrementó $M = 4,5$ ($DT = 0,7$). En relación con los promedios de las puntuaciones de *utilidad del feedback con foco en contenido* en la fase 1 y en la fase 2 fueron mayores que los promedios de las puntuaciones de *utilidad del feedback con foco en tarea* (fase 1 $M = 3,75$ ($DT = 0,91$) y fase 2 $M = 3,9$ ($DT = 0,75$) versus fase 1 $M = 3,3$ ($DT = 0,5$) y fase 2 $M = 3,4$ ($DT = 0,5$)), mientras que en la fase 3 y la fase 4 los promedios de las puntuaciones de *utilidad del feedback con foco en contenido* fueron menores que los del *feedback con foco en tarea* (fase 3 $M = 4,2$ ($DT = 0,77$) y fase 4 $M = 4$ ($DT = 0$) versus fase 3 $M = 4,9$ ($DT = 0,22$) y fase 4 $M = 4,75$ ($DT = 0,43$)).

En términos generales, podemos decir que los promedios de los tres aspectos analizados mostraron un patrón de percepción **ascendente-positivo** en las tres primeras fases, mientras que dibujaron un patrón de percepción **descendente-positivo** entre la fase 3 y la fase 4.

Finalmente, se observó que los tres aspectos analizados recibieron una percepción general similar por parte del y las estudiantes. La mejor percepción general se dirigió a *satisfacción general*, con un promedio $M = 4,1$ ($DT = 0,22$), seguidamente de la percepción general de la *utilidad del feedback con foco en tarea*, con un promedio $M = 4,0$ ($DT = 0,74$) y de la percepción general de la *utilidad del feedback con foco en contenido* con un promedio $M = 3,9$ ($DT = 0,16$).

Figura 7.8

Caso B. Promedio grupal de percepciones estudiantiles: grado de utilidad y satisfacción con el feedback (longitudinal)



Para poder comprender más ampliamente las puntuaciones y promedios analizados, se consideraron también las respuestas del y las estudiantes a la pregunta abierta de la entrevista final “Ahora que has acabado la asignatura del TFG, te propongo que hagamos un breve repaso de las distintas fases del TFG y cómo el feedback consideras que te ha ayudado en cada una de ellas” con la finalidad de realizar una mirada retrospectiva y ampliar la información para entender mejor su percepción de utilidad y satisfacción del feedback recibido.

En relación con la *utilidad del feedback con foco de contenido* todos/as los/las estudiantes señalaron que el feedback les había ayudado a concretar el tema de su TFG para que fuera viable, organizar la información en los distintos apartados del TFG, especialmente en el marco teórico y el método, y construir los instrumentos necesarios para la recolección de datos. Sin embargo, la mayoría de los/las estudiantes también señalaron haber echado de menos un feedback que les orientara en la búsqueda de literatura especializada sobre el tema de su TFG, si bien eran conscientes que su tutora no era especialista en el tema y comprendían que ese feedback no fuera posible. En torno a la *utilidad del feedback con foco en tarea*, los/las estudiantes consideraron que el feedback recibido, en general, les fue muy útil, indicando que les orientó en cómo tenía que ser un TFG y qué tipo de instrumentos podían utilizar para la recogida de datos. Un estudiante también señaló que cuando este feedback indicaba correcciones ortográficas y/o gramaticales, en lugar de aspectos que a su parecer eran más nucleares de su TFG, le resultaba menos útil. En relación con la *satisfacción general*, todos/as los/las estudiantes señalaron que el feedback les ayudó a superar las distintas fases del TFG y, generalmente, lo recibieron de manera rápida y a tiempo para ser usado.

7.2.2 Caso B. Percepción de guía y expectativas de ayuda tras el feedback recibido

A continuación, se muestran las percepciones del/las estudiantes del caso B en relación con su *percepción de guía* a lo largo de la asignatura y sus *expectativas de ayuda* hacia el feedback que recibirían en la siguiente fase. En los Anexos 20-23 se encuentran las respuestas textuales que cada estudiante ofreció en los cuestionarios de seguimiento y en la entrevista final en relación con su percepción de guía (primera línea) y sus expectativas de ayuda (segunda línea).

Belén, respecto a su *percepción de guía*, expresó en la fase 1 haberse sentido guiada, pero indicó falta de orientación para la búsqueda de información temática. Esta respuesta se clasificó como una percepción ambivalente (puntuación 0) por mostrar comentarios tanto positivos como negativos. En la fase 2, Belén indicó que se sintió guiada por haber ido obteniendo correcciones e indicaciones del trabajo presentado, clasificando la fase con una percepción positiva (puntuación 1). En la fase 3 Belén también expresó haberse sentido guiada, pero indicó que, al haber realizado los últimos apartados del TFG tarde, no obtuvo tanto feedback. Esta fase se clasificó con una percepción positiva (puntuación

1), al no haber comentarios negativos al respecto de la percepción de guía, sino una autorreflexión crítica sobre el rendimiento de la propia estudiante. En la fase 4, Belén afirmó haberse sentido guiada en la fase de preparación para la defensa final, pero indicó que quizá le habría ido bien hacer una prueba de la propia exposición oral, clasificando así la fase con una percepción ambivalente de guía (puntuación 0).

En relación con las *expectativas de ayuda* del feedback de la siguiente fase, Belén se mostró en todas las fases convencida de que el próximo feedback le ayudaría a avanzar en su TFG, clasificando todas las fases con una percepción positiva (puntuación 1).

Si realizamos una mirada general de las distintas fases y aspectos analizados, se observa que en el proceso de Belén existió una cierta relación entre las percepciones de guía y las expectativas de ayuda en la fase 2 y en la fase 3, puesto que en ambas fases las percepciones de guía y expectativas de ayuda fueron positivas. En la fase 1, en cambio, encontramos una percepción de guía ambivalente pero unas expectativas de ayuda positivas (ver respuestas textuales en Anexo 20).

Carlota también informa sobre su *percepción de guía*. La estudiante expresó en la fase 1 haberse sentido guiada, recibiendo ayuda y atención para resolver sus dudas. Esta respuesta se clasificó con una percepción positiva (puntuación 1). En la fase 2 y la fase 3 Carlota también indicó haberse sentido guiada, clasificando las fases con una percepción positiva (puntuación 1). En la fase 4 Carlota afirmó haberse sentido guiada en la fase de preparación para la defensa final, pero indicó que hubiera necesitado que la tutora se revisara por última vez su presentación final, para sentirse un poco más segura, clasificando así la fase con una percepción ambivalente de guía (puntuación 0).

En relación con las *expectativas de ayuda* del feedback de la siguiente fase, Carlota se mostró en la fase 1 y la fase 2 esperanzada por la ayuda que recibiría del próximo feedback para avanzar en su TFG, clasificando ambas fases con una percepción ambivalente (puntuación 0): “*No ho sé, però espero que sí, ja que de moment no puc queixar-me amb la meva tutora.*” [Carlota_C1P8]. Finalmente, en la fase 3, Carlota mostró más seguridad en que el feedback la ayudaría a preparar la presentación final, expresando un “*Yo creo que sí*” [Carlota_C3P8], y clasificando la fase con una percepción positiva (puntuación 1).

Si realizamos una mirada general a las distintas fases y aspectos analizados, se observó que en el proceso de Carlota existió una cierta relación entre las percepciones de guía y las expectativas de ayuda en la fase 3, puesto que tanto las percepciones de guía como las expectativas de ayuda fueron positivas. En la fase 1 y la fase 2, en cambio, encontramos una percepción de guía positiva pero unas expectativas de ayuda ambivalentes (ver respuestas textuales en Anexo 21).

En relación con las percepciones de **Olga** sobre su *percepción de guía*, la estudiante expresó en la fase 1 haberse sentido guiada por su tutora, clasificando la fase con una percepción positiva (puntuación 1). En la fase 2 Olga indicó no haberse sentido tan guiada, pero expresó que ese hecho quizá no era negativo del todo. Al mostrar tanto aspectos negativos como positivos, la percepción de Olga en esta fase fue clasificada con una percepción ambivalente (puntuación 0). En la fase 3 Olga volvió a afirmar haberse sentido guiada, indicando una percepción positiva (puntuación 1) en esta fase. En la fase 4, de preparación para la defensa final, Olga afirmó haberse sentido guiada, especialmente en los aspectos de diseño, pero le faltó un poco más de orientaciones sobre qué información incluir en la presentación final y cuál descartar, clasificando la fase con una percepción de guía ambivalente (puntuación 0).

En relación con las *expectativas de ayuda* del feedback de la siguiente fase, Olga mostró en todas las fases seguridad en que el feedback la ayudaría a avanzar en su TFG, clasificando todas las fases con una percepción positiva (puntuación 1).

La mirada general a las distintas fases y aspectos analizados nos permite observar que en el proceso de Olga existió una cierta relación entre las percepciones de guía y las expectativas de ayuda en la fase 1 y fase 3, puesto que tanto las percepciones de guía como las expectativas de ayuda fueron positivas. En la fase 2, en cambio, encontramos una percepción de guía ambivalente, pero unas expectativas de ayuda positivas (ver respuestas textuales en Anexo 22).

En cuanto a las percepciones de **Tiago** sobre su *percepción de guía*, el estudiante expresó percepciones ambivalentes (puntuación 0) en las tres primeras fases de construcción del TFG, puesto que el estudiante indicó tanto aspectos positivos como negativos. Por ejemplo, en la fase 2 indicó: “sí y no. Porque me ha dado como mucha libertad, pero al recibir el feedback creo que este tipo de comentario lo podía haber propuesto mucho antes y no ahora” [Tiago_C2P6]. En cambio, en la fase 4 el estudiante indicó una

percepción positiva (puntuación 1) ante el guía recibido durante la construcción de la presentación final.

En relación con las *expectativas de ayuda* del feedback, Tiago mostró en todas las fases una percepción ambivalente (puntuación 0), expresando esperanza en que el próximo feedback le ayudaría a seguir avanzando, pero no indicando comentarios de seguridad: “*Espero que sí, y así lo deseo.*” [Tiago_C1P8].

En una mirada general a las distintas fases y aspectos analizados, se observó que en el proceso de Tiago existió relación entre las percepciones de guía y las expectativas de ayuda de todas las fases, puesto que ambos aspectos analizados tuvieron percepciones ambivalentes (puntuación 0) (ver respuestas textuales en Anexo 23).

7.2.2.1 Caso B. Percepción general: guía y expectativas de ayuda tras el feedback recibido

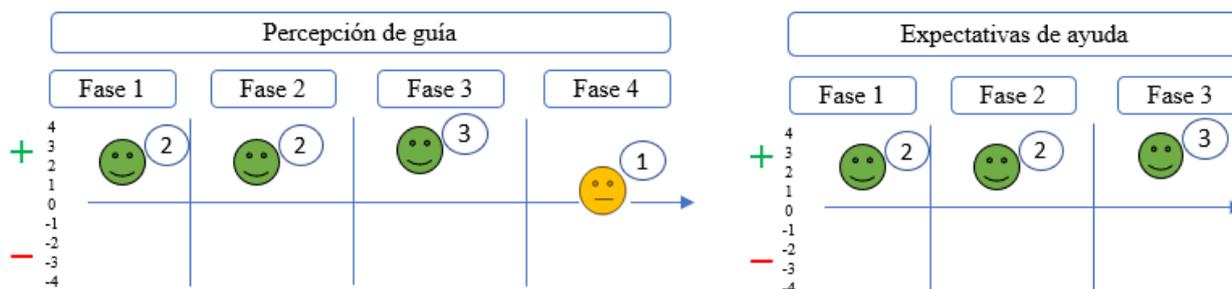
Finalmente, en la Figura 7.9 se muestra el total de las puntuaciones del y las estudiantes del caso B en relación con su percepción de guía durante las distintas fases y las expectativas de ayuda del futuro feedback. En relación con la suma de percepciones de la percepción de guía, se identifica un patrón de percepción **ascendente-positivo** en las tres primeras fases y un patrón de percepción **descendente-ambivalente** en la última fase. La fase 1 y la fase 2 obtuvieron la misma puntuación de percepciones positivas (suma de puntuaciones 2), y la fase 3 se mantuvo en el rango de percepciones positivas, pero aumentó un poco la puntuación total (suma de puntuaciones 3). En la fase 4 se detectó una disminución de la puntuación total, situando las percepciones en un rango de percepciones ambivalentes (suma de puntuaciones 1).

En relación con la suma de las puntuaciones sobre las expectativas de ayuda del próximo feedback, se pudo observar un patrón de percepción **ascendente-positivo**. Las puntuaciones de las expectativas se situaron en el rango de percepciones positivas (suma de puntuaciones 3) en todas las fases, aunque la puntuación total en la fase 3 fue un poco más elevada que en las dos fases anteriores.

Como puede observarse en la Figura 7.9, las puntuaciones de las percepciones de guía y expectativas de ayuda de los estudiantes del caso B coincidieron en todas las fases dentro del rango de percepciones positivas.

Figura 7.9

Caso B. Promedio grupal de percepciones del y de las estudiantes: guía y expectativas de ayuda del próximo feedback (longitudinal)



7.2.3 Caso B. Influencia del feedback sobre la vivencia personal y el estado emocional

A continuación, se analiza la vivencia personal del y las estudiantes del caso B en las distintas fases del TFG y, seguidamente, la influencia que consideraron que el feedback tuvo en su *vivencia personal* y en su *estado emocional*. En los Anexos 24-27 se encuentran las respuestas textuales que ofrecieron en los cuestionarios de seguimiento y la entrevista final en relación con estos tres aspectos analizados.

Las percepciones de **Belén** en relación con la *vivencia personal* en la fase 1 fueron ambivalentes (puntuación 0). La estudiante indicó haberse sentido bien por haber conseguido definir el tema, pero también perdida en la búsqueda de información y preocupada por la falta de tiempo. En cuanto a la *influencia del feedback* en la vivencia personal de la misma fase, Belén también expresó una percepción ambivalente (puntuación 0), puesto que el feedback la ayudó a concretar el trabajo, pero no la orientó en la búsqueda de las fuentes de información. A *nivel emocional*, Belén mostró una percepción positiva con el feedback recibido (puntuación +1), indicando que se había sentido bien y le gustaba la concreción de la Docente B a la hora de realizar sus comentarios, así como el respeto hacia el trabajo realizado. Al recordar la fase 1 en la entrevista final, Belén señaló que el feedback la ayudó a centrar el tema y a fijar los objetivos, pero se sintió más perdida en la construcción del marco teórico, añadiendo que a ella le cuesta sintetizar cuando hay mucha información:

“El feedback em va ajudar molt a centrar el tema i també a fixar objectius concrets [...]. El que més dubtava era quan estava fent el marc teòric, i hi havia molta informació, i no sabia què posar i què no, i la Docent B em va ajudar en la manera d’organitzar la informació, però potser ajudar-me a saber quina informació agafar i quina no, no, ho havia de fer més sola, i potser em vaig veure una mica més perduda, també perquè a mi em costa sintetitzar quan hi ha molta informació.” [Belén_EFP2-4.1].

En relación con la fase 2, Belén indicó en su *vivencia personal* una percepción ambivalente (puntuación 0), explicando que se sintió contenta por el resultado del TFG, pero también encontró dificultades para resolver algunos puntos como, por ejemplo, en el análisis de las entrevistas. Respecto a la *influencia del feedback en su vivencia*, Belén también indicó una percepción ambivalente (puntuación 0), indicando que el feedback en general la había ayudado a seguir avanzando, pero hubiera necesitado ayuda con el análisis de las entrevistas, aunque la estudiante indica que no explicó su dificultad a la Docente B:

“En general, el feedback me ha ayudado a seguir avanzando, pero no he explicado a mi tutora que me he atascado en la comparación de las entrevistas, y hubiera necesitado ayuda con eso. Le he enseñado como quería plantear el análisis y le ha parecido bien.” [Belén_C2P5].

En relación con la *influencia del feedback en el estado emocional*, Belén indicó que el feedback recibido la había tranquilizado y motivado, mostrando así una percepción positiva (puntuación 1). Al recordar la fase 2 en la entrevista final, Belén explicó que la Docente B le indicó que se había precipitado en realizar las entrevistas, y que ese feedback en un primer momento la preocupó, pero una vez realizado todo el proceso, Belén considera que el feedback era acertado:

“La Docent B em va dir que m’havia precipitat en fer les entrevistes, i llavors em vaig quedar una mica “ai!” i em vaig preocupar, tenia raó en que si hagués esperat a acabar el marc teòric les preguntes haurien sigut més concretes, però a mi em feia molta por no tenir temps, i com el marc teòric va ser el que em va costar més tancar, perquè hi havia molta informació i no sabia com tancar-lo, doncs vaig fer abans les entrevistes.” [Belén_EFP2-4.1].

En relación con la fase 3, Belén indicó en su *vivencia personal* una percepción ambivalente (puntuación 0), puesto que expresó haberse sentido contenta, pero también con dudas de última hora e inseguridades. En relación con la *influencia del feedback en su vivencia personal*, Belén mostró una percepción positiva (puntuación 1), indicando que el feedback le había ayudado a entender la estructura del TFG y así poder organizar sus ideas. En la *influencia del feedback en su vivencia emocional*, Belén mostró unas percepciones positivas (puntuación 1), sintiéndose bien porque el feedback la ayudó a aclarar dudas y poder terminar los últimos detalles. Al recordar la fase 3 en la entrevista final, Belén explicó que el feedback la ayudó a saber qué debía poner en cada apartado del TFG y cómo explicar el método del caso de estudio, ratificando que la ayudó en la estructura del trabajo.

En relación con la fase 4, Belén indicó en su *vivencia personal* una percepción ambivalente (puntuación 0), explicando que se sentía contenta por haber terminado el trabajo y por cómo le había quedado, pero también nerviosa por tener que hacer la presentación final. En referencia con la *influencia del feedback en su vivencia personal*, Belén también indicó una percepción ambivalente (puntuación 0), explicando que el feedback la había ayudado a entender el formato de la presentación, el tiempo que tenían y a centrar la información concreta en cada diapositiva, pero que echó de menos realizar una prueba de la exposición oral. Respecto a la *influencia del feedback en su estado emocional*, Belén indicó una percepción positiva (puntuación 1), expresando haberse sentido bien y apoyada porque el feedback valoró el feedback recibido como útil y que le ayudó a mejorar su presentación final (ver respuestas textuales en Anexo 24).

Las percepciones de **Carlota** en relación con la *vivencia personal* en la fase 1 fueron ambivalentes (puntuación 0). La estudiante indicó haberse sentido al principio muy perdida y angustiada, pero posteriormente se sintió ayudada en las tutorías individuales. En relación con la *influencia del feedback en la vivencia personal* de la misma fase, Carlota también expresó una percepción ambivalente (puntuación 0), puesto que el feedback de las primeras tutorías grupales la hizo sentirse un poco abandonada porque le costó concretar el tema de investigación, pero posteriormente, con el feedback recibido en las tutorías individuales, se sintió mucho mejor. A *nivel emocional*, Carlota siguió mostrando una percepción ambivalente con el feedback recibido ((puntuación 0), indicando que se había sentido bien cuando el feedback le ayudaba a clarificar el tema, pero también angustiada por la faena que aún le quedaba por realizar. Al recordar la fase

1 en la entrevista final, Carlota señaló que en el momento de la búsqueda y la concreción del tema se sintió muy perdida y se bloqueó, pero que las tutorías individuales la ayudaron a encaminar el tema y a sentirse más tranquila:

“Al principi anava molt perduda, estava molt angoixada perquè jo no havia fet el treball de recerca de Batxillerat i era la primera vegada que havia de fer un treball d'aquest tipus, i no sabia si el sabia fer. I quan vaig començar a veure que els autors del tema deien coses diferents i no sabia en quin m'havia de basar, i la tutora em deia que això ho havia de decidir jo, em vaig bloquejar perquè no sabia per a on tirar, però després, en una tutoria individual la Docent B em va ajudar a encaminar el tema del treball, i vaig estar molt més tranquil·la. Si no arriba a ser per la Docent B encara estaria bloquejada o hauria deixat el TFG per l'any que ve.” [Carlota_EFP2-4.1].

En relación con la fase 2, Carlota indicó en su *vivencia personal* una percepción ambivalente (puntuación 0), explicando que se sintió más aliviada porque tenía el TFG más encaminado, pero un poco agobiada por todos los trabajos y exámenes que tenía que hacer además del TFG. En relación con la *influencia del feedback en su vivencia*, Carlota indicó una percepción positiva (puntuación 1), indicando el feedback recibido fue de ayuda y no le solicitó que realizará tantos cambios en el TFG como esperaba. En relación con la *influencia del feedback en el estado emocional*, Carlota también indicó una percepción positiva (puntuación 1), explicando que el feedback la había hecho sentir generalmente bien porque era positivo. Al recordar la fase 2 en la entrevista final, Carlota explicó que el feedback la ayudó a saber qué información tenía que desarrollar en cada apartado del TFG, la orientó en la entrevista y en sus preguntas, y en cómo realizar citaciones bibliográficas siguiendo la normativa APA, aportándole mucha tranquilidad.

En relación con la fase 3, Carlota indicó en su *vivencia personal* una percepción positiva (puntuación 1), expresando haberse sentido mucho más tranquila y contenta porque el TFG estaba casi terminado y sólo tuvo que retocar algunas cosas. En cuanto a la *influencia del feedback en su vivencia personal*, Carlota también mostró una percepción positiva (puntuación 1), indicando que el feedback le había resuelto sus dudas y la había ayudado mucho. En la *influencia del feedback en su vivencia emocional*, Carlota mostró una percepción ambivalente (puntuación 0), indicando que el feedback, en general, la había hecho sentir muy bien y contenta porque era positivo y le daba ánimos, pero en algunas

ocasiones cuando el feedback le solicitaba algún cambio o mejora se sentía abrumada. Al recordar la fase 3 en la entrevista final, Carlota ratificó que tenía el TFG casi listo en esa fase y que el feedback la ayudó sobre todo en los aspectos formales del TFG. Asimismo, Carlota hizo hincapié en que tuvo el TFG casi listo en esa fase porque había asistido a tutoría casi cada semana durante el desarrollo de la asignatura.

En la fase 4 vemos que Carlota indicó en su *vivencia personal* una percepción negativa (puntuación -1), expresando que se había sentido muy nerviosa por tener que exponer en público, porque las presentaciones orales le provocaban miedo y malestar. En relación con la *influencia del feedback en su vivencia personal*, Carlota mostró una percepción ambivalente (puntuación 0), indicando que el feedback le había transmitido seguridad y ánimos, pero echó de menos una última revisión de la Docente B a su versión final de la presentación de power point para acabar de sentirse segura. En la *influencia del feedback en su vivencia emocional*, Carlota mostró una percepción positiva (puntuación 1), indicando que el feedback la hizo sentirse muy bien porque le daba ánimos y confianza, pero como tenía tanto miedo, se le pasaba rápido el efecto placentero provocado por el feedback (ver respuestas textuales en Anexo 25).

Las percepciones de **Olga** en relación con la *vivencia personal* en la fase 1 fueron ambivalentes (puntuación 0). La estudiante indicó haberse sentido muy acompañada, indicando que lo único que le había faltado conocer era el formato en el que se debía entregar la primera tarea. En relación con la *influencia del feedback* en la vivencia personal de la misma fase, Olga expresó una percepción positiva (puntuación 1), indicando que la mayoría del feedback que recibió la ayudó a esclarecer y concretar el tema de su TFG. A *nivel emocional*, Olga también mostró una percepción positiva con el feedback recibido (puntuación 1), indicando que se había sentido bien con el feedback recibido y lo valoraba como muy apropiado. Al recordar la fase 1 en la entrevista final, Olga señaló que al inicio estaba muy perdida, y sentía la presión de que el TFG era un trabajo muy grande y se tenía que desarrollar en poco tiempo y junto a otras asignaturas. Olga señaló que el feedback la orientó a saber cuánta información incluir en el marco teórico, pero no en dónde buscarla o qué buscar.

En relación con la fase 2, Olga indicó en su *vivencia personal* una percepción ambivalente (puntuación 0), explicando que se sintió un poco confundida porque no sabía qué debía entregar en esta fase, ni si su trabajo era suficiente. En relación con la *influencia del*

feedback en su vivencia, Olga indicó una percepción ambivalente (puntuación 0), valorando el feedback como de calidad, pero insuficiente o poco explicativo. En relación con la *influencia del feedback en el estado emocional*, Olga también indicó una percepción ambivalente (puntuación 0), explicando que el feedback al principio la hizo sentir un poco insegura, pero valorando que en todo momento el feedback fue tranquilizador. Al recordar la fase 2 en la entrevista final, Olga explicó que en esta fase tenía dudas sobre si su TFG tenía sentido, pero tras recibir el feedback de validación de su tutora, sintió alivio:

“Es cierto que en esta fase tuve dudas sobre cómo estaba saliendo el TFG, si tenía sentido, si era interesante. Cuando hice la segunda entrega y me respondió: “vas bien, vas por buen camino”, ahí sí que fue como un alivio.” [Olga_EFP2-4.1].

En relación con la fase 3, Olga indicó en su *vivencia personal* una percepción positiva (puntuación 1), explicando que se sintió mucho más segura que en las fases anteriores. En relación con la *influencia del feedback en su vivencia*, Olga también indicó una percepción positiva (puntuación 1), valorando la tutorización de la Docente B como muy individualizada, a disposición de los estudiantes, rápida y eficaz. En relación con la *influencia del feedback en el estado emocional*, Olga también indicó una percepción positiva (puntuación 1), explicando que el feedback la hizo sentir muy bien porque en todo momento fue constructivo y útil. Al recordar la fase 3 en la entrevista final, Olga destacó que el feedback en esta fase la ayudó a crear los instrumentos de recogida de datos, y valoraba muy positivamente el carácter cercano y personalizado del feedback:

“Lo que sí agradezco es que el feedback ha sido muy cercano y personalizado, que muchas veces esto no pasa en otras asignaturas que hay muchos más estudiantes. A la hora de crear los instrumentos de recogida de datos el feedback me ayudó mucho.” [Olga_EFP2-4.1].

En relación con la fase 4, Olga indicó en su *vivencia personal* una percepción ambivalente (puntuación 0), explicando que se sintió motivada porque ya se acercaba el final, pero también sentía un poco nerviosa. En relación con la *influencia del feedback en su vivencia*, Olga también indicó una percepción ambivalente (puntuación 0), indicando que el feedback la ayudó sobre todo en el aspecto visual del documento de la presentación, pero echó de menos más acompañamiento para llegar más tranquila al día de la presentación oral. En relación con la *influencia del feedback en el estado emocional*, Olga

también indicó una percepción ambivalente (puntuación 0), explicando que el feedback la había hecho sentir bien, pero dudaba de si a la Docente B le había acabado convencer su TFG (ver respuestas textuales en Anexo 26):

“Como siempre, el feedback recibido me ha hecho sentir bien, pero me quedé con la duda si a la Docente B le acabó de gustar o interesar mi TFG, es una sensación mía, pero no sé si a ella le ha acabado de convencer mi tema.” [Olga_EPP1-7]

Las percepciones de **Tiago** en relación con la *vivencia personal* en la fase 1 fueron negativas (puntuación -1) (ver Figura 26). El estudiante indicó haberse sentido muy perdido, sintiendo cierta incertidumbre, estrés, frustración y decepción al ver que el tema que quería realizar se tenía que modificar. En relación con la *influencia del feedback* en la vivencia personal de la misma fase, Tiago expresó una percepción ambivalente (puntuación 0), indicando que el feedback lo había influenciado positivamente porque le ayudó con el trabajo, pero también negativamente cuando le indicó cambios o modificaciones en lo que había planteado. A *nivel emocional*, Tiago mostró una percepción positiva con el feedback recibido (puntuación 1), indicando que se había sentido bien con el feedback porque lo había ayudado a avanzar en el trabajo. Al recordar la fase 1 en la entrevista final, Tiago ratificó haberse sentido estresado por no poder realizar el TFG como había pensado en un primer momento, además de tener que compaginar el trabajo del TFG con el trabajo de las otras asignaturas en un espacio de tiempo breve.

Las percepciones de Tiago en relación con la *vivencia personal* en la fase 2 fueron positivas (puntuación 1). El estudiante indicó haberse sentido bien, sintiendo que el trabajo iba avanzando poco a poco y las dudas iniciales se iban resolviendo. En relación con la *influencia del feedback* en la vivencia personal de la misma fase, Tiago expresó una percepción negativa (puntuación -1), indicando que el feedback le había solicitado incorporar una información que a su parecer no tenía relación con su objetivo del TFG: *“Hombre, en esta segunda entrega el feedback no me ha gustado mucho porque me propone añadir más información que no tiene relación con mi objetivo.” [Tiago_C2P5].* A *nivel emocional*, Tiago también mostró una percepción negativa (puntuación -1), indicando que al recibir el feedback se sintió confundido por no saber si tenía que seguir las indicaciones del feedback o seguir con su plan inicial: *“Con duda y sorpresa, por no saber ahora qué hacer. Es decir, si continuar con mi camino (lograr mi objetivo) o seguir*

sus sugerencias. Me ha dejado confundido.” [Tiago_C2P7]. Al recordar la fase 2 en la entrevista final, Tiago ratificó su confusión ante la propuesta de incorporar un nuevo apartado en el marco teórico, y tras el desarrollo de su TFG ahora lo valora positivamente:

“En esta fase la Docente B me indicó que incorporara un apartado evolutivo, y yo no lo veía nada claro, de hecho, no quería, claro, yo era maestro, no dominaba este tema, pero ahora lo encuentro útil, porque sin él no se entendería nada de los resultados de mi TFG.” [Tiago_EFP2-4.1].

Las percepciones de Tiago en relación con la *vivencia personal* en la fase 3 fueron negativas (puntuación -1). El estudiante indicó haberse sentido estresado, sintiendo que la fecha límite del TFG estaba cada vez más cerca y que al trabajo del TFG se le sumaban exámenes finales, trabajos de prácticas y otras tareas. En relación con la *influencia del feedback* en la vivencia personal de la misma fase, Tiago expresó una percepción positiva (puntuación 1), indicando que el feedback había tenido una influencia positiva en la fase 3 y le había ayudado a aprender aspectos formales del TFG. A *nivel emocional*, Tiago también mostró una percepción positiva (puntuación 1), indicando que al recibir el feedback se sintió bien porque le había ayudado a mejorar su trabajo. Al recordar la fase 3 en la entrevista final, Tiago ratificó haberse sentido estresado por la cantidad de cosas que se juntaron en esa fase, y que el feedback lo había ayudado a cerrar el TFG en relación con los aspectos formales y la citación APA.

Las percepciones de Tiago en relación con la *vivencia personal* en la fase 4 fueron positivas (puntuación 1). El estudiante indicó haberse sentido más tranquilo porque el TFG estaba entregado y ya había realizado presentaciones orales en otras ocasiones. En relación con la *influencia del feedback* en la vivencia personal de la misma fase, Tiago expresó una percepción positiva (puntuación 1), indicando que el feedback le había ayudado a organizar su presentación final. A *nivel emocional*, Tiago siguió mostrando una percepción positiva (puntuación 1), indicando que al recibir el feedback se sintió bien porque le ayudó a mejorar su presentación (ver respuestas textuales en Anexo 27).

7.2.3.1 Caso B. Percepción general: vivencia del TFG e influencia del feedback en ella y en el estado emocional

Finalmente, en la Figura 7.10 se muestra el total de las puntuaciones de las estudiantes del caso B en relación con su vivencia a lo largo de las fases del TFG y la influencia que

consideraron que el feedback tuvo en dicha vivencia y en su estado emocional. En relación con la *vivencia personal*, se identificó un patrón de percepción **ascendente-ambivalente** durante la construcción del TFG, pero un patrón de percepción **descendente-ambivalente** en la fase de la construcción de la presentación oral. La fase 1 manifestó percepciones ambivalentes (suma de puntuaciones -1) por parte del y las estudiantes, en la fase 2 se mantuvieron las percepciones en el rango de las puntuaciones ambivalentes aumentando un poco las puntuaciones totales (suma de puntuaciones +1), en la fase 3 hubo se mantuvo la misma puntuación total en el rango de las puntuaciones ambivalentes (suma de puntuaciones +1) y, en cambio, en la fase 4 las percepciones también se localizaron en el rango de las percepciones ambivalentes, pero con una disminución de la puntuación final (suma de puntuaciones 0). Adicionalmente, y en aras de ampliar la comprensión de cómo la vivencia de los estudiantes cambiaba según el avance del TFG, se resumieron los aspectos positivos y negativos expresados por el y las estudiantes (ver Figura 28). En el resumen, se puede observar que en todas las fases aparecen aspectos positivos y negativos, pero en la fase 1 hay más acumulación de aspectos negativos y en la fase 3 más acumulación de aspectos positivos.

En relación con la suma de las puntuaciones sobre la *influencia del feedback en la vivencia* relatada (ver Figura 7.10), se observó un patrón de percepción **ascendente-positivo** durante la construcción del TFG, y un patrón de percepción **descendente-ambivalente** en la fase de la construcción de la presentación oral.

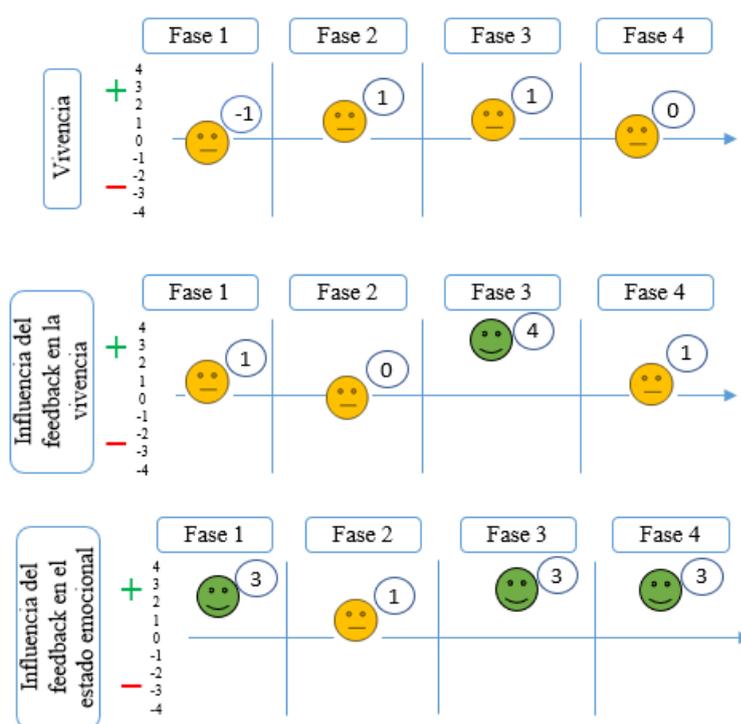
En relación con la suma de las puntuaciones sobre la *influencia del feedback en el estado emocional*, se pudo observar un patrón de percepción **lineal-ambivalente** durante la construcción del TFG y un patrón de percepción **lineal-positivo** en la fase de la construcción de la presentación oral. Las percepciones de la influencia del feedback en el estado emocional del y las estudiantes se mostraron positivas (suma de puntuaciones +3) en la fase 1, descendieron a percepciones ambivalentes en la fase 2 (suma de puntuaciones +1), incrementaron a percepciones positivas (suma de puntuaciones +3) en la fase 3 e se mantuvieron en la fase 4 con las percepciones positivas (suma de puntuaciones +3).

Como puede observarse en la Figura 7.10, las percepciones de la influencia del feedback en la vivencia relatada y el estado emocional de las tres primeras fases coinciden en el rango de percepciones, mientras que las percepciones de la vivencia en estas tres primeras fases son negativas. En cambio, en la fase 4 las percepciones de vivencia y de influencia

del feedback en el estado emocional coinciden en el rango de percepciones positivas, mientras que las percepciones sobre la influencia del feedback en el estado de la vivencia se clasifican en un rango de percepciones ambivalentes.

Figura 7.10

Caso B. Promedio grupal de percepciones del y las estudiantes: vivencia del TFG e influencia del feedback en ella y en su estado emocional (longitudinal)



7.2.3.2 Caso B. Aspectos del feedback que influyeron en la vivencia del y las estudiantes

Del mismo modo que en el caso anterior, en la entrevista final se solicitó al y las estudiantes del caso B que valoraran globalmente en qué medida consideraban que el feedback recibido les había ayudado a tener una vivencia más o menos satisfactoria: “Valora del 0 al 10 hasta qué punto el feedback te ha ayudado a vivir una experiencia de aprendizaje en la realización del TFG más o menos satisfactoria (0 muy poco satisfactoria – 10 muy satisfactoria). Justifica por qué y señala si hay algún feedback que destacarías en especial. A partir de las respuestas a la pregunta se obtuvo una puntuación $M = 7,8$ ($DT = 1,2$) sobre 10 del feedback, así como una serie características del feedback que, al parecer de las estudiantes, les ayudaron a experimentar una vivencia más o menos satisfactoria.

Las características del feedback que contribuyeron a una vivencia satisfactoria son: (1) la resolución de dudas planteadas (4/4), (2) la viabilización del tema del TFG (4/4) y (3) la rapidez y puntualidad (4/4). Seguidamente: (4) la oferta de ayuda para organizar la información en los distintos apartados del TFG (3/4), (5) la percepción de acompañamiento y (6) la aportación de tranquilidad y motivación (3/4). Finalmente: (7) la cercanía, respeto y personalización (2/4), así como (8) la concreción (1/4).

En relación con las características del feedback que no ayudaron a experimentar una vivencia satisfactoria, destacamos: (1) la falta de ayuda concreta para encontrar o seleccionar bibliografía especializada en el tema de su TFG (3/4). (2) la solicitud de mejoras y/o cambios que se percibían como tardía o innecesaria (2/4). Finalmente, una estudiante indicó como aspecto negativo que (3) el feedback no le había acabado de transmitir si su TFG tenía sentido (1/4).

7.2.3.3 Caso B. Otros aspectos que influyeron en la vivencia del y las estudiantes

Igual que en el caso A, a partir del análisis de los relatos estudiantiles en las entrevistas, sobre la influencia del feedback en su vivencia, identificamos diversos aspectos que no estaban relacionados directamente con el feedback, sino que respondían a aspectos relacionados con el diseño de E-A y evaluación, el estilo de tutorización, el contexto institucional y las características personales del y las estudiantes.

En relación con el **diseño de E-A y evaluación**, una estudiante indicó haber echado de menos practicar previamente la exposición oral definitiva con sus compañeros/as (1/4).

En relación con el **estilo de tutorización**, una estudiante indicó haber necesitado una muestra explícita por parte de la tutora indicando su interés y aprobación por el tema que desarrollaba en el TFG (1/4).

En relación con el **contexto institucional**, varias estudiantes señalaron como dificultades para afrontar el TFG: (1) el poco tiempo que tenían para realizarlo (un cuatrimestre) (3/4), (2) la convivencia temporal del TFG junto con otras asignaturas (3/4) y (3) la poca formación en investigación recibida durante el grado (2/4). Asimismo, una estudiante indicó como aspecto favorable el reducido número de estudiantes en la asignatura de TFG del caso B, puesto que según la estudiante este hecho facilitaba poder recibir feedback personalizado y detallado (1/4).

En relación con las **características personales**, el y las estudiantes expresaron dificultades con: (1) la capacidad para sintetizar abundante información (2/4), (2) expresar una demanda de ayuda ante una situación de bloqueo (1/4) y (3) la falta de sentimiento de competencia (1/4).

7.2.4 Caso B. Influencia del feedback para la atribución de sentido en la elaboración del TFG

Para responder a la cuarta pregunta de investigación del objetivo 3 *¿Qué valor asignan los/las estudiantes al feedback para atribuir sentido en la elaboración del TFG?* se tuvieron en cuenta las percepciones estudiantiles sobre la ayuda que les proporcionó feedback para (1) *comprender la tarea*, (2) *interesarse más por el tema que trabajaban* y (3) *ser más conscientes de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles (sentimiento de competencia)*. Las percepciones se puntuaron con una escala Likert de 1 a 5, con un valor de mediana teórica de 2,5 (mostrado en los gráficos con una línea discontinua).

En la Figura 7.11 se muestran las puntuaciones de los/las cuatro estudiantes sobre los tres aspectos que tuvimos en cuenta para analizar las percepciones en su atribución de sentido. Las percepciones de **Belén** en relación con la ayuda del feedback para la *comprensión de la tarea* (línea azul) fueron superiores al valor de la mediana en todas las fases, mostrando en la fase 1 y la fase 2 una puntuación 3,0, en la fase 3 una puntuación 5,0 y en la fase 4 una puntuación 4,0. En relación con la ayuda para *interesarse más* (línea fucsia), las puntuaciones de las fases 1, 2 y 4 fueron de 3,0 y la fase 3 aumentó a 4,0. Y finalmente, en relación con la ayuda que Belén percibió del feedback para ser *más consciente de sus puntos fuertes y débiles* (línea verde), las puntuaciones de la fase 1 obtuvieron 4,0, pero disminuyeron a 3,0 en el resto de las fases.

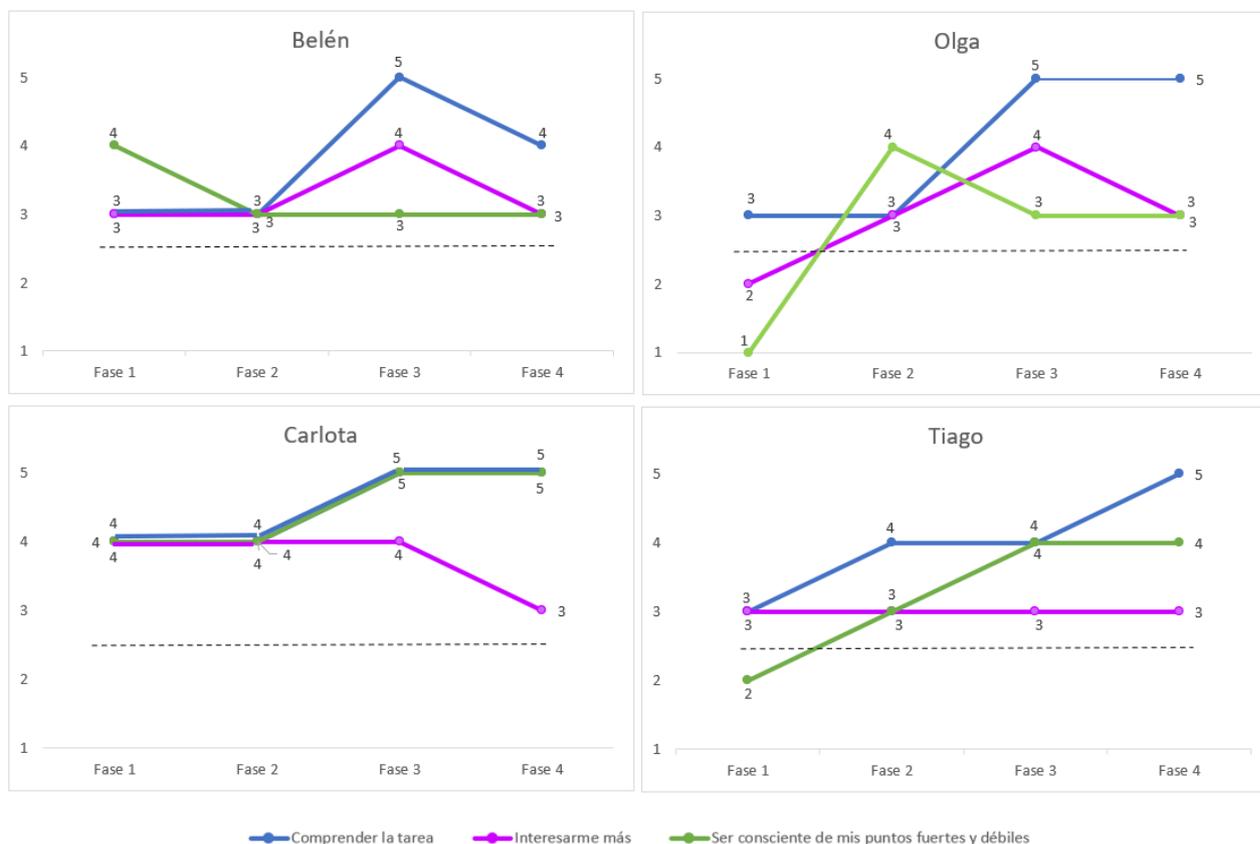
Por su parte, las percepciones de **Carlota** en relación con la ayuda del feedback para la *comprensión de la tarea* (línea azul) y para *interesarse más* (línea fucsia) obtuvieron las mismas puntuaciones. En la fase 1 y 2 mostraron una puntuación 4,0 y en la fase 3 y 4 una puntuación 5,0. En relación con las percepciones de Carlota en la ayuda del feedback para ser *más consciente de sus puntos fuertes y débiles* (línea verde) recibieron las mismas puntuaciones en las tres primeras fases, recibiendo un 4,0 y disminuyendo con una puntuación 3,0 en la fase 4.

Las percepciones de **Olga** en relación con la ayuda del feedback para la *comprensión de la tarea* (línea azul) también fueron superiores al valor de la mediana teórica en todas las fases, mostrando en la fase 1 y la fase 2 una puntuación 3,0 y en la fase 3 y la fase 4 una puntuación 5,0. Las percepciones de Olga en relación con la ayuda que el feedback le ofreció para *interesarse más* (línea fucsia) iniciaron con una puntuación por debajo del valor de la mediana en la fase 1, con 2,0, aumentando en la fase 2 a 3,0, en la fase 3 a 4,0 y en la fase 4 la puntuación disminuyó a 3,0. En relación con las percepciones para ser *más consciente de sus puntos fuertes y débiles* (línea verde), también iniciaron con una puntuación por debajo de la mediana, con 1,0 en la fase 1, aumentando en la fase 2 a 4,0, disminuyendo en la fase 3 a 3,0 y manteniendo la misma puntuación en la fase 4.

En el proceso de **Tiago** también se detectaron unas percepciones en relación con la ayuda del feedback para la *comprensión de la tarea* (línea azul) superiores al valor de la mediana en todas las fases, iniciando en la primera fase con 3,0, aumentando en la fase 2 y 3 a 4,0 y en la fase 4 a 5,0. Las percepciones de Tiago en relación con la ayuda que el feedback le ofreció para *interesarse más* (línea fucsia) recibieron en todas las fases una puntuación 3,0. En relación con las percepciones para ser *más consciente de sus puntos fuertes y débiles* (línea verde), la puntuación de la fase 1 se encontró por debajo de la mediana teórica con 2,0, aumentando en la fase 2 a 3,0 y en la fase 3 y la fase 4 alcanzando una puntuación 4,0.

Figura 7.11

Caso B. Percepciones individuales: efecto del feedback en su comprensión de la tarea, interés y sentimiento de competencia (longitudinal)



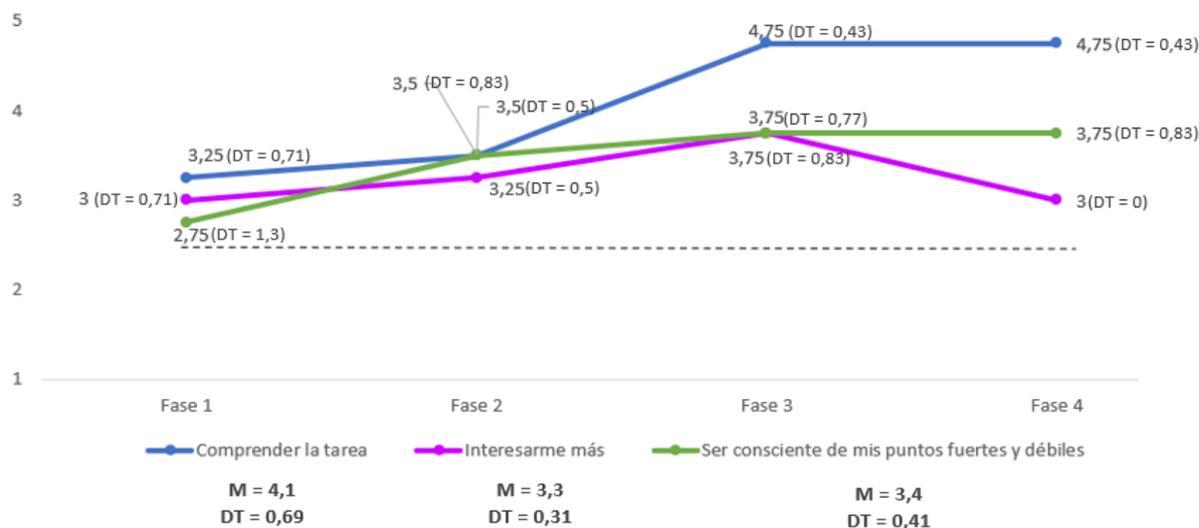
7.2.4.1 Caso B. Percepción general: influencia del feedback en la atribución de sentido

Atendiendo al promedio de las puntuaciones de las percepciones del y las estudiantes del caso B (ver Figura 7.12), se puede observar que todos los aspectos de la atribución de sentido se mantuvieron por encima del valor de la mediana teórica en todas las fases, aunque la comprensión de la tarea fue la que obtuvo mayores puntuaciones, especialmente en la fase 3 y 4.

En las respuestas del y las estudiantes en la entrevista final, indicaron que el feedback recibido en general les había ayudado a comprender la tarea que tenían que entregar, a interesarse más por algunos aspectos de su TFG y a ser más conscientes de sus puntos fuertes y débiles ante la tarea del TFG.

Figura 7.12

Caso B. Promedio grupal de percepciones estudiantiles: efecto del feedback en su comprensión de la tarea, interés y sentimiento de competencia (longitudinal)



Derivado del análisis del discurso se establecieron tres categorías emergentes sobre cómo consideraban el y las estudiantes que los aprendizajes del feedback eran relevantes en su proyecto personal, vital y/o profesional en el futuro, y para qué creían que les servirían. El y las estudiantes estuvieron de acuerdo en que los aprendizajes del feedback recibido les ayudaría a saber realizar y entender futuros trabajos de investigación. La mayoría consideró que los aprendizajes del feedback les ayudaría a cumplir con mayor facilidad los aspectos formales de un trabajo de estas características como, por ejemplo, cumplir con la normativa APA en las citaciones o saber redactar de manera académica. Dos estudiantes también indicaron que el feedback les ayudó a mejorar aspectos personales, como la organización del tiempo, y que el feedback les ayudaría a planificarse mejor en el futuro ante un trabajo de características similares.

7.2.5 Caso B. Síntesis de los resultados

7.2.5.1 Caso B. Grado de utilidad percibida y satisfacción con el feedback:

- ✓ Las percepciones generales del y las estudiantes fueron positivas tanto en el grado de *utilidad* como de *satisfacción del feedback* en todas las fases. Los promedios generales de las percepciones de los/las estudiantes situaron en primer lugar la *satisfacción general* (M = 4,1; DT = 0,22), seguidamente la *utilidad del feedback*

con foco de tarea (M = 4,0; DT = 0,74) y, finalmente, la *utilidad del feedback con foco de contenido* (M = 3,9; DT = 0,16).

- ✓ Las percepciones generales de los tres elementos (*utilidad y satisfacción*) mostraron un patrón de percepción **ascendente-positivo** a lo largo de la construcción del TFG (fase 1 a fase 3), puesto que su percepción mejoró con el avance de cada una de las fases, especialmente entre la fase 2 y 3 de la *utilidad del feedback con foco de tarea*. En cambio, durante la construcción de la presentación del TFG (fase 4), las percepciones disminuyeron ligeramente, generando un patrón de percepción **descendente-positivo**.
- ✓ En relación con la *utilidad del feedback con foco en contenido*, el y las estudiantes indicaron en la entrevista final que este feedback les había ayudado a centrar el tema de su TFG para que fuera viable, organizar la información en los distintos apartados del TFG y construir los instrumentos de recolección de datos. Sin embargo, la mayoría también comentó que echaron de menos un feedback que les orientara en las referencias bibliográficas del tema de su TFG.
- ✓ En cuanto a la *utilidad del feedback con foco en tarea* el y las estudiantes indicaron que en general este feedback les había sido muy útil, ayudándoles a entender cómo tenía que ser un TFG y qué tipo de instrumentos podían utilizar para la recogida de datos. Un estudiante también señaló como aspecto menos útil de este feedback las correcciones ortográficas y/o gramaticales.
- ✓ En relación con la *satisfacción del TFG*, el y las estudiantes señalaron que el feedback les había ayudado a superar las distintas fases del TFG y, generalmente, lo recibieron de manera rápida y a tiempo para ser usado.

7.2.5.2 Caso B. Percepción de guía y expectativas de ayuda:

- ✓ Las percepciones generales del y las estudiantes en relación con la *percepción de guía* fueron positivas en todo el proceso de construcción del TFG (fase 1 a fase 3), aunque destacaron las valoraciones en la fase 3 y, por lo tanto, se generó un patrón **ascendente-positivo**. En cambio, las percepciones en el proceso de construcción de la defensa oral (fase 4), disminuyeron hasta el rango de percepciones ambivalentes, mostrando así un patrón **descendente-ambivalente**.

- ✓ En relación con la fase 4, en la que se constató una *percepción de guía* globalmente ambivalente: dos estudiantes indicaron haber echado de menos una prueba de la exposición oral, una última revisión de la presentación final o más orientación a la hora de seleccionar la información relevante.
- ✓ Las percepciones generales del y las estudiantes con respecto a las *expectativas de ayuda* se mostraron dentro del rango de las percepciones positivas (+4, +3 y +2) en todas las fases, aunque, de igual manera que en la *percepción de guía*, destacaron en la fase 3, dibujando así un patrón de percepción **ascendente-positivo**.
- ✓ Generalmente, el y las estudiantes respecto a la *percepción de guía* y las *expectativas de ayuda* presentaron coincidencias a lo largo de las tres primeras fases del TFG, situándose en ambos aspectos en el rango de las percepciones positivas (+4, +3 y +2).

7.2.5.3 Caso B. Vivencia del y las estudiantes e influencia del feedback en su vivencia y su estado emocional:

- ✓ Las percepciones generales del y las estudiantes en relación con la *vivencia personal* en la asignatura del TFG se situaron en el rango ambivalente en las cuatro fases (1, 0 y -1), aunque mostraron ligeras oscilaciones entre las mismas. Durante el proceso de construcción del TFG (fase 1 a fase 3) las percepciones más bajas se indicaron en la fase 1, mientras que en la fase 2 y 3 mejoraron ligeramente, mostrando así un patrón de percepción **ascendente-ambivalente**. En el proceso de construcción de la defensa oral (fase 4) las percepciones generales disminuyeron ligeramente, generando un **descendente-ambivalente**. Las principales dificultades expresadas en la fase 1 se centraron en la concreción de la temática y la búsqueda de información. En la fase 2 algunas estudiantes indicaron dificultades en el análisis de los datos recogidos y para compaginar el avance del TFG con las otras asignaturas. En la fase 3 algunas estudiantes indicaron sentir inseguridades de última hora por el cierre del TFG, así como dificultades para compaginar el cierre del TFG con el cierre de otras asignaturas, pero también tenían sensaciones positivas y de alivio por acabar el trabajo escrito, siendo estas sensaciones nuevamente derivadas de la entrega del TFG y no del

feedback recibido. En la fase 4 tres estudiantes indicaron haber sentido preocupación o nerviosismo por la tarea de presentar oralmente el TFG.

- ✓ Las percepciones de los/las estudiantes sobre la *influencia del feedback en vivencia personal* a lo largo de las fases del TFG mostraron un patrón de percepción **ascendente-positivo** en el proceso de construcción del TFG (fase 1 a fase 3), y un patrón **ascendente-ambivalente** en el proceso de construcción de la defensa oral (fase 4). En la fase 1 se echaron de menos orientación con la búsqueda de fuentes bibliográficas y se valoró negativamente algún feedback que planteaba modificaciones en su diseño inicial del TFG. En la fase 2 algunas estudiantes indicaron haber necesitado más ayuda para el análisis de sus datos o, pese a considerar que el feedback era de calidad, lo encontraron insuficiente y poco explicativo. Asimismo, se volvió a identificar una valoración negativa ante un feedback que solicitaba modificaciones. En la fase 3 las percepciones generales alcanzaron la máxima puntuación de las percepciones positivas, y se identificaron únicamente comentarios positivos, indicando que el feedback había ayudado con la estructura del TFG y los aspectos formales. En la fase 4, las percepciones generales volvieron a descender al rango ambivalente, puesto que algunos/as estudiantes indicaron haber echado de menos un poco más de acompañamiento para poder llegar más tranquilos/as a la exposición oral.
- ✓ Las percepciones estudiantiles sobre la *influencia del feedback en su estado emocional* a lo largo de las fases del TFG mostraron un patrón de percepción **lineal-positivo** tanto en el proceso de construcción del TFG (fase 1 a 4) como en la construcción de la defensa oral (fase 4). En general, el y las estudiantes indicaron haberse sentido siempre bien al recibir el feedback, valorándolo, entre otros, como motivador, tranquilizados, concreto y respetuoso. En la fase 2, la única que obtuvo una percepción general ambivalente, algunos/as estudiantes indicaron haber experimentado emociones negativas (angustia y confusión) al recibir un feedback que les solicitaba modificaciones en su TFG, debido a que no sabían si serían capaces de realizarlas, tendrían tiempo para ello o estaban en desacuerdo con las indicaciones.
- ✓ Las percepciones generales expresadas en la *vivencia personal*, la *influencia del feedback en la vivencia personal* y en su *estado emocional* mantuvieron cierta

relación entre ellas, situándose en la misma tipología de percepciones (positivas, ambivalentes o negativas) en algunas de las fases. Aunque únicamente coincidieron los tres aspectos analizados en el mismo rango de percepciones en la fase 2, en la que todos los aspectos fueron valorados con percepciones ambivalentes.

- ✓ La valoración global sobre la ayuda del feedback para tener vivencia más o menos satisfactoria fue $M = 7,8$ ($DT = 1,2$) sobre 10. El y las estudiantes coincidieron en indicar que el feedback les había ayudado a promover una vivencia satisfactoria porque resolvió sus dudas, aseguró la viabilidad del tema y fue entregado rápido y a tiempo para ser usado. También se resaltó el hecho que el feedback les había ayudado a organizar la información en los distintos apartados del TFG, les había transmitido apoyo, tranquilidad y motivación, y había sido cercano, respetuoso, personalizado y concreto. En cambio, las principales características que se consideraron desfavorables en relación con el feedback se centraron en la falta de orientación para encontrar y seleccionar la bibliografía especializada en la temática de su TFG. Algunos/as estudiantes también valoraron como aspecto negativo que el feedback les hubiera solicitado mejoras y/o cambios que no sabían si sabrían hacer, tendrían tiempo para ello o no compartían. Finalmente, una estudiante añadió como aspecto negativo que el feedback no le había acabado de transmitir si su TFG tenía sentido.
- ✓ El análisis de las percepciones de los/las estudiantes nos permitió identificar otros aspectos que, más allá del propio feedback, también influían en la vivencia de la asignatura del TFG. Estos aspectos se pudieron relacionar con el diseño de E-A y evaluación, el estilo de tutorización, el contexto institucional y las características personales del y las estudiantes.

7.2.5.4 Caso B. Influencia del feedback para la atribución de sentido en la elaboración del TFG:

- ✓ El promedio de las percepciones estudiantiles fue positivo en todas las fases. De esta manera, en términos generales, el y las estudiantes del caso B consideraron que el feedback les había ayudado a *comprender la tarea, interesarse más* por el

TFG y a ser *conscientes de sus puntos fuertes y débiles* a lo largo de las distintas fases del TFG.

- ✓ Los relatos del y las estudiantes coincidieron en indicar que el feedback recibido les ayudaría a saber trabajos similares en el futuro. Algunos/as de ellos/as concretaron que el feedback les había ayudado a dominar aspectos formales de este tipo de trabajos como, por ejemplo, la normativa APA y la escritura académica. Finalmente, algunos/as estudiantes también señalaron que el feedback les había ayudado a mejorar aspectos personales como, por ejemplo, la organización del tiempo ante un trabajo de características similares.

Capítulo VIII Discusión

8.1 Las características del feedback ofrecido para la elaboración del TFG	283
8.1.1 Focos del feedback y aspectos tratados en cada foco.....	283
8.1.1.1 Aspectos tratados en cada foco del feedback	286
8.1.2 Tipo del feedback.....	290
8.1.3 Foco y tipo del feedback	291
8.1.4 Modalidad y canal del feedback.....	292
8.1.5 Percepciones sobre las características del feedback y calificaciones finales	293
8.2 Los efectos observables del feedback en la asignatura del TFG	294
8.2.1 Un modelo de categorías para analizar los efectos observables del feedback.....	294
8.2.2 Relación entre el foco y tipo de feedback, la dimensión temporal y los efectos observables.....	297
8.2.2.1. El foco del feedback y los efectos observables	297
8.2.2.2 Tipo del feedback y efectos observables	299
8.2.2.3 Foco y tipo del feedback y efectos de incorporación	300
8.2.2.4 Foco y tipo del feedback y los efectos observables longitudinalmente.....	300
8.2.3 Triangulación de la percepción de los/las participantes sobre el uso del feedback y los efectos identificados.....	304
8.3 Los efectos percibidos del feedback durante la elaboración del TFG	305
8.3.1 Satisfacción y utilidad del feedback para la elaboración del TFG	305
8.3.2 Influencia del feedback en la percepción de guía y las expectativas de ayuda de los/las estudiantes durante la elaboración del TFG	309
8.3.4 Influencia del feedback en la vivencia personal y el estado emocional de los/las estudiantes durante la elaboración del TFG	311
8.3.5 El feedback para atribuir sentido al TFG durante el proceso de elaboración.....	315

Discusión

A continuación, se expone la discusión de los principales resultados de los tres objetivos de la presente investigación.

8.1 Las características del feedback ofrecido para la elaboración del TFG

El primer objetivo de la investigación se concretó en *Analizar el feedback ofrecido por profesorado universitario en un entorno semipresencial durante la elaboración del TFG*, y para abordar dicho objetivo se planteó la siguiente pregunta orientando los aspectos del análisis del feedback ofrecido *¿Qué características tiene el feedback ofrecido según el foco, tipo, momento, modalidad y canal?* A continuación, se interpretan los resultados obtenidos en relación con dicho objetivo.

8.1.1 Focos del feedback y aspectos tratados en cada foco

El análisis global del foco del feedback ofrecido en ambos casos estudiados nos permitió identificar la presencia de todos los focos del feedback (contenido, tarea, participación y motivacional), si bien se observaron porcentajes distintos de cada uno de ellos. Estos primeros resultados nos permiten interpretar que el feedback ofrecido, combinando los focos de contenido, tarea y participación, fue potencialmente útil para ayudar a los/las estudiantes a construir significados y a atribuir sentido a los aprendizajes que realizaban (Coll et al., 2013), así como para promover una vivencia positiva a lo largo de la asignatura con la presencia del foco motivacional (Molloy et al., 2015; Nicol y Macfarlane–Dick, 2006).

Globalmente, los focos del feedback con más presencia en ambos casos fueron el foco de tarea y seguidamente el foco de contenido, y en menor presencia se identificó el foco motivacional y de participación. Estos resultados coincidirían con las afirmaciones existentes en la literatura sobre el hecho de que el feedback que tiende a ofrecerse en educación superior acostumbra a centrarse mayoritariamente en aspectos relacionados con la tarea que se trabaja (Glover y Brown, 2006; Orsmond y Merry 2011). En nuestra investigación, el foco de tarea detectado en otros estudios (Hattie y Timperley, 2007), como se ha indicado en el capítulo I, correspondería tanto al foco de contenido (p.ej. aspectos relacionados con el tema del TFG, el contenido de los distintos apartados, de los instrumentos, etc.) como al foco de tarea (p.ej. aspectos relacionados con la modalidad

del TFG, la estructura del trabajo, los aspectos formales de un texto académico, etc.). Estos resultados son similares a los obtenidos en el estudio de Pinya y colaboradores (2020), también contextualizado en la asignatura del TFG de estudiantes de magisterio, en el que se identificó que el 90% del feedback estaba centrado en la tarea, mientras que el feedback centrado en la autorregulación (6%), en el/la estudiante (3%) y en el proceso (1%) obtuvo un porcentaje mucho más reducido, del mismo modo que ocurre en nuestra investigación con el foco en participación y el foco motivacional. Estos resultados apuntan a la importancia que adquiere el feedback con foco en tarea y contenido en los contextos de E-A para desarrollar una actividad académica como el TFG, si bien también sería necesaria la presencia de otros focos para ayudar al alumnado a progresar en su aprendizaje.

Desde una perspectiva temporal, los cuatro focos variaron su presencia a lo largo de las cuatro fases de la asignatura: diseño del TFG (fase 1), progreso del documento escrito del TFG (fase 2), el TFG final (fase 3) y la presentación oral (fase 4). Los focos en contenido, tarea y motivacional estuvieron presentes en todas las fases de ambos casos, cumpliendo así uno de los criterios de calidad mencionados en la literatura, al ofrecerse de manera continua y prolongada durante el semestre (Coll et al., 2013; Coll et al., 2014; Guasch et al., 2010). En relación con la distribución a lo largo de las fases, en el caso A los focos del feedback mostraron una tendencia general a incrementar progresivamente en las tres primeras fases (construcción del TFG) y a decrecer en la fase 4 (presentación TFG) y, en cambio, en el caso B mostraron una tendencia general a disminuir su porcentaje a medida que las cuatro fases avanzaban. En nuestra interpretación, consideramos que el diseño instruccional y evaluativo que cada docente implementó influyó en la distribución del feedback a lo largo de las fases (Cano-García, 2014; Mauri et al., 2014). En el caso A se convocaron menos tutorías grupales en la fase 1 y no se calendarizó una entrega de progreso del TFG en la fase 2, dejando en manos del/de la estudiante, desde las fases iniciales, la regulación de la solicitud de ayuda. En el caso B, en cambio, el control al/a la estudiante se fue cediendo más paulatinamente (Mauri y Rochera, 2010; Sadler, 2010), se programaron tres tutorías grupales en la fase 1 destinadas a concretar el tema del TFG y los objetivos, se creó un espacio en Google Drive para que los/las estudiantes pudieran compartir con la Docente B sus progresos en el documento escrito, y se estableció una entrega de progreso en la fase 2. En este sentido, el diseño instruccional y evaluativo en el caso B creó más espacios en los que ofrecer feedback sin la necesidad de que el/la

estudiante lo solicitara explícitamente, y el hecho de proponer más tutorías grupales en las primeras fases y establecer una entrega en la mitad del proceso generó más oportunidades para solucionar dudas y afrontar dificultades en las fases iniciales. En contraste, en el caso A, una vez validado el tema del TFG (fase 1), la siguiente entrega obligatoria era el TFG escrito (fase 3), hecho que pudo generar que los/las estudiantes acumularan las dudas, o arrastraran errores, hasta acercarse a la fecha límite de entrega del trabajo y, por lo tanto, la necesidad de recibir feedback en la tercera fase fuera mayor.

Adicionalmente, las diferencias entre los diseños evaluativos y las estrategias de ofrecimiento de feedback de los dos casos podrían estar relacionadas con la alfabetización en feedback (Carless y Winstone, 2020) y el conocimiento docente para diseñar procesos de evaluación (Boud y Dawson, 2021). En el estado inicial, la Docente B indicó tener formación específica en evaluación y feedback, en contraste con el Docente A, que no contaba con una formación previa sobre cómo ofrecer feedback. Asimismo, aunque es un aspecto que no se contempló en la presente investigación, consideramos que las concepciones de E-A (Remesal, 2011) y las competencias digitales (Gómez-Trigueros, 2021) de ambos docentes también pudieron influir en estas diferencias.

Los resultados derivados de los diferentes diseños, especialmente en el caso A, también nos hacen reflexionar, entre otros, sobre los procesos estudiantiles de autorregulación y autoevaluación, así como de su alfabetización en feedback, puesto que en el momento en que los/las estudiantes se encuentran con un diseño instruccional y evaluativo menos estructurado y, por lo tanto, que les cede desde el inicio el control de su aprendizaje, dichos aspectos deberían ponerse en funcionamiento para ayudarlos a transitar con éxito el proceso de E-A. En este sentido, viendo que el feedback del caso A tendió a acumularse en la fase 3, nos hace sospechar que algunos de los aspectos mencionados anteriormente presentaron carencias. Los procesos de autorregulación de algunos/as estudiantes pudieron no funcionar correctamente a la hora de ayudarles a solicitar más feedback en las primeras fases (Narciss, 2013), y necesitar que se acercara la fecha de entrega final (fase 3), como regulador externo, para exponer sus dudas o solicitar feedback. Asimismo, la capacidad de autoevaluación de algunos/as estudiantes pudo no ofrecerles la información adecuada para alertarlos de que necesitaban mejorar su trabajo y, por lo tanto, solicitar más feedback en las fases iniciales (Evans, 2013; Narciss, 2013). En relación con la alfabetización en feedback, es posible que algunos/as estudiantes también presentaran dificultades a la hora de ser proactivos en la demanda de feedback y/o concreción de sus

necesidades de ayuda (Carless y Boud, 2018; Hepplestone y Chikwa, 2014), tendiendo a ser más reactivos con el feedback que recibían o a sentirse incómodos para expresar la necesidad de recibir más feedback sobre aspectos concretos.

Respecto a la fase de preparación para la defensa del TFG (fase 4), en ambos casos se detectó el menor porcentaje de feedback, realidad que coincide con los hallazgos previos en la literatura (Rebollo y Espiñeira, 2017), y nos hace interpretar que los/las estudiantes necesitaron menos feedback en dicha fase porque tenían más experiencia en la realización de la tarea requerida, una presentación oral, que en la realización de un TFG. En la misma línea, el feedback con foco de participación fue el que tuvo la menor presencia en ambos casos, sólo se identificó en las dos primeras fases del caso A y únicamente en la fase 1 del caso B. Estos datos también nos indican que los/las estudiantes, cursando su último cuatrimestre del grado, están más familiarizados con los aspectos relacionados con la solicitud de tutorías o con el cumplimiento de las fechas de entrega que con los aspectos relacionados con la construcción de un TFG.

8.1.1.1 Aspectos tratados en cada foco del feedback

Para comprender más ampliamente el feedback ofrecido, se analizaron los aspectos concretos a los que cada foco de feedback se dirigió a lo largo de la asignatura del TFG. En este apartado, únicamente abordaremos los resultados derivados de los focos en contenido y tarea, puesto que la identificación del foco en participación fue residual. La primera interpretación derivada de los datos de ambos casos es que, como se explicará a continuación, en términos generales cada foco del feedback fue adaptando los aspectos que trataba de acuerdo con la fase del TFG en la que se encontraban los/las estudiantes, así como a la modalidad de TFG que seleccionaron (investigación o intervención), y dichos aspectos tratados mantuvieron relación con los aspectos indicados en las rúbricas propuestas por la Facultad de Educación, para orientar la evaluación de las entregas de cada fase del TFG.

En el análisis global de los **aspectos tratados desde el foco en contenido** se identificó que la mayor parte del feedback se dirigió a aspectos relacionados con el contenido de los distintos apartados del TFG y, en concreto, dentro de los distintos apartados del TFG, el que generó más ocasiones de feedback fue el marco teórico en ambos casos, y en segundo lugar, en el caso A se atendió más a los resultados de la investigación o de la propuesta de intervención, y en el caso B al método de la investigación. Estos resultados son

coherentes con las dificultades que los/las estudiantes acostumbran a presentar en la construcción del marco teórico (Faya-Cerqueiro et al., 2017).

Atendiendo concretamente a los principales aspectos tratados por el foco en contenido en cada fase, observamos que en la fase 1 en el caso A el feedback fue mayoritariamente destinado a concretar el tema del TFG y los objetivos y/o preguntas de investigación, mientras que en el caso B la mayor parte del feedback se repartió entre la construcción del marco teórico y también a los objetivos y/o preguntas de investigación. Nuevamente los datos muestran coherencia con lo que se pretendía en el objetivo de la fase 1 del TFG: escoger el tema del TFG, asegurar su viabilidad y acotar el tema concretando sus objetivos y/o preguntas de investigación. Un dato que nos resulta interesante, en aras de seguir interpretando las distintas tendencias de distribución del feedback, es que en la fase 1 del caso B ya se empezaron a tratar aspectos relacionados con el contenido del marco teórico, aspecto que, como hemos indicado anteriormente, tiende a ser complicado de abordar para los/las estudiantes de TFG y, en cambio, en el caso A no se detectó ningún feedback al respecto. Esta realidad contribuiría a explicar que en las siguientes fases el feedback aumentara en el caso A, porque se debiera tratar más ampliamente aspectos relacionados con el marco teórico.

Así, en la fase 2 el feedback sobre contenido del caso A empezó a dirigirse mayoritariamente hacia el contenido del marco teórico y, en el caso B, la mayor parte del feedback se dirigió principalmente a tratar aspectos relacionados con los instrumentos de recogida de datos, el método del TFG y continuó dirigiéndose al marco teórico. Nuevamente, estos resultados son coherentes con la fase en la que se encuentra el TFG y con la modalidad de TFG seleccionada por los/las estudiantes de cada caso. En el caso A, al no tratar aspectos del contenido del marco teórico en la fase 1, es comprensible que aparezcan en esta fase por encima de otros aspectos, ya que es el primer paso para poder conocer el estado del arte sobre el tema seleccionado. En el caso B es igualmente comprensible que se siga orientando el marco teórico como uno de los aspectos mayormente tratados por el feedback de esta fase, aunque ya se tratara ampliamente en la fase 1, puesto que es un apartado complejo de abordar para los/las estudiantes (Gómez-Barreto, 2015), pero por debajo de los instrumentos y del método, aspectos esenciales para poder iniciar la investigación propiamente dicha, modalidad que escogieron todos/as los/las participantes del caso B.

En la fase 3, coincidiendo con la fase de entrega del TFG escrito, el feedback con foco en contenido del caso A atendió principalmente a aspectos relacionados con los resultados del TFG, si bien también continuó ofreciéndose una porción considerable sobre el marco teórico. En el caso B, los aspectos mayormente tratados estuvieron relacionados con las conclusiones y limitaciones del estudio, pero también continuaron tratándose ampliamente aspectos relacionados con el método y el marco teórico. En este sentido, se observa que el foco en contenido se adaptó a las características de la fase final de entrega del trabajo escrito, atendiendo a los apartados de resultados, conclusiones y limitaciones, y en menor medida a aspectos del marco teórico en los dos casos que, si bien no estarían tan relacionados con la fase final del TFG, es esperable que se mantengan dado que la elaboración del marco teórico acostumbra a plantear retos a los/las estudiantes (Faya-Cerqueiro et al., 2017; Pérez-Martín y Martínez-Luna, 2017). Del mismo modo, consideramos que el mismo feedback al método pudo generar dificultades a los/las estudiantes del caso B, por abordar conocimientos y habilidades menos tratados en el grado de educación primaria, por lo que se siguieron necesitando orientaciones en la fase 3, más allá de haber realizado la investigación.

Finalmente, en la fase 4 el feedback con foco en contenido de ambos casos se dirigió, obviamente, al contenido de la presentación del TFG. En el caso A se dirigió únicamente a tratar aspectos del contenido de la introducción y el marco teórico, y en el caso B trató un abanico más amplio de temas, pero los principales se centraron en el contenido del método y del marco teórico. Estos resultados nos confirman, por un lado, las dificultades de los/las estudiantes en la gestión del marco teórico, puesto que incluso una vez el marco teórico está cerrado y redactado en el TFG escrito, los/las estudiantes de ambos casos siguen necesitando orientaciones para acomodarlo en el documento gráfico que apoya la defensa final, del mismo modo que los/las estudiantes del caso B siguen necesitando orientaciones en relación con el método. Por otro lado, estos resultados también nos indican que, aunque los/las estudiantes se hayan enfrentado durante su formación a oportunidades de exposición oral, algunos/as de ellos/as siguen teniendo dificultades a la hora de priorizar y sintetizar la información.

En el análisis global de los **aspectos tratados en el foco en tarea** se identificó que la mayor parte del feedback se dirigió a aspectos formales académicos, concretamente en el uso de la normativa bibliográfica para la citación autores y, en segundo lugar, en el caso B también se observó una elevada presencia dirigido al uso de la lengua, atendiendo

aspectos ortográficos y gramaticales. Estos resultados también son coherentes con investigaciones previas sobre las dificultades de los/las estudiantes durante la construcción del TFG, entre las cuales se identificó la aplicación adecuada del parafraseo y la normativa APA (Pérez-Martín y Martínez-Luna, 2017). En referencia al uso de la lengua (ortografía y gramática) del caso B, consideramos que la revisión de los documentos mediante Google Drive facilitó que se pudiera situar el feedback dentro del texto en construcción y, por lo tanto, atender más detalladamente este aspecto, a diferencia del caso A, donde el feedback en modalidad online se ofreció mediante correo electrónico fuera del propio texto en construcción.

Atendiendo concretamente a los principales aspectos tratados por el foco en tarea en cada una de las fases, se observó que en la fase 1 el feedback con foco en tarea del caso A se centró mayoritariamente a atender aspectos relacionados con la elección de la modalidad del TFG (intervención o investigación), aspecto coherente con la fase inicial de la asignatura, en la que los/las estudiantes debían elegir la modelidad de TFG. Por su parte, en el caso B la mayor parte del feedback se dirigió al uso de la lengua (ortografía y gramática) y a la citación de autores siguiendo la normativa APA. Estos datos nos indicarían que los/las estudiantes del caso B posiblemente tenían más claro desde el principio que querían realizar un TFG de modalidad de investigación y no necesitaron orientación al respecto, pudiendo de esta manera solicitar orientación en otros aspectos que les preocupaban, como la citación de autores.

Seguidamente, en la fase 2 de ambos casos, el feedback con foco en tarea atendió mayormente aspectos relacionados con la citación de autores siguiendo la normativa APA. En la fase 3 del caso A la mayor parte del feedback con este foco se mantuvo dirigido a resolver aspectos de la citación en formato APA, mientras que en el caso B se dirigió principalmente al uso de la lengua, mientras el feedback sobre aspectos de citación se redujo, habiendo podido solucionar gran parte de las dudas al respecto en las dos fases anteriores.

Finalmente, el feedback con foco en tarea en la fase 4 se dirigió en ambos casos principalmente a tratar aspectos relacionados con el diseño de la presentación gráfica, la cantidad de texto en cada diapositiva y la extensión general de la presentación. Estos aspectos también son coherentes con la fase de la asignatura en la que se encuentran los/las estudiantes y podrían nuevamente apuntar, especialmente las orientaciones sobre

la cantidad de texto y la extensión de la presentación, a las dificultades de algunos/as estudiantes para sintetizar la información.

Independientemente de las distintas maneras de concretar el diseño instruccional y evaluativo, estos datos evidencian que cada docente pudo adaptar el feedback a las necesidades que les surgían a sus estudiantes al enfrentarse a las particularidades de la tarea compleja propuesta, y se pudo identificar que el aspecto que precisó de mayor feedback con foco en contenido fue el marco teórico, y el que precisó mayor feedback con foco en tarea fue la citación de autores siguiendo la normativa APA. Estos datos pueden ser interpretados, como otros autores han apuntado previamente, por la poca experiencia previa de los/las estudiantes de magisterio con este tipo de textos académicos y sus requisitos, estando más habituados a los requisitos relacionados con unidades didácticas y aspectos de carácter más práctico (Cano-Vela y Ortiz-Ballester, 2013; Gómez-Barreto, 2015).

A la vista de estos resultados, aunque con la correspondiente cautela que requiere la interpretación de los datos obtenidos a partir de una muestra reducida de participantes, consideramos interesante revisar el currículum del Grado de Educación Primaria en relación con la competencia investigadora (Payá et al., 2018) y los espacios de práctica de construcción de textos académicos, con sus respectivos requisitos, para valorar si sería necesario fortalecer el currículum en este sentido y, por lo tanto, en la medida de lo posible, incrementar más espacios formativos al respecto a lo largo del grado universitario.

8.1.2 Tipo del feedback

En relación con el **tipo del feedback y desde una perspectiva global**, se observó un predominio del feedback de tipo elaborativo sobre el feedback verificativo en ambos casos, aunque en el caso B fue más evidente. En ambos casos el feedback elaborativo predominó sobre el verificativo en todas las fases, a excepción de la fase 1 en el caso A donde predominó el feedback de verificativo, hecho que también podría contribuir a explicar el incremento de feedback que hubo en las fases posteriores, puesto que el feedback verificativo no aporta orientaciones de mejora, únicamente valida o crítica un aspecto realizado y, en este sentido, es posible que a medida que los/las estudiantes empezaron a construir su TFG se encontraran con dificultades o retos que precisaran de más feedback elaborativo.

Estos resultados también indican nuevamente que el feedback ofrecido en ambos casos, al contener aspectos tanto verificativos como elaborativos, presentó características adecuadas para ser potencialmente efectivo y de calidad (Álvarez et al., 2012; Coll et al., 2014; Guasch et al., 2018; Kulhavy y Stock, 1989; Moreno, 2017). Asimismo, estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros trabajos previos en los que se informa de la presencia de ambos tipos de feedback (Álvarez et al., 2012), y profundizan en cómo van combinándose de manera particular por parte de la y el docentes estudiados dentro del contexto de la asignatura del TFG.

8.1.3 Foco y tipo de feedback

Si nos centramos ahora en la combinación del foco y tipo del feedback, los resultados de nuestro trabajo evidencian que los/las docentes varían tanto el foco como el tipo del feedback en cada una de las fases. Estos resultados son similares a los encontrados por Coll et al. (2014) y Moreno (2017), aunque en tareas distintas a la elaboración de un TFG. En ambos estudios se identificó que un mismo docente iba combinando y variando los distintos focos y tipos de feedback en función de cómo cada grupo de estudiantes iba desarrollando su tarea. Desde el punto de vista de la ayuda, estos datos apuntan a la importancia de contar con una estructura de TFG que facilite el ofrecimiento de feedback, pero también que presente la suficiente flexibilidad para que en el desarrollo de la actividad conjunta cada docente pueda ir adaptando el foco y el tipo de feedback según las necesidades de los/las estudiantes.

Asimismo, el análisis global del foco y tipo de feedback de ambos casos estudiados nos permitió identificar que la combinación de feedback más ofrecida fue el feedback con foco en tarea y tipo elaborativo, seguido del foco en contenido y tipo elaborativo. Más allá de que se identificara una presencia ligeramente más elevada del feedback en tarea que en contenido, ya mencionado anteriormente, consideramos que encontrar estas combinaciones en los porcentajes más elevados apunta, una vez más, a la presencia de un feedback potencialmente útil, puesto que se dedicó una mayor cantidad de tiempo a dar orientaciones y sugerencias tanto en el foco en contenido como en tarea y, por lo tanto, contó con más recursos para ayudar a los/las estudiantes en su aprendizaje.

Si atendemos a la fase en que la combinación de feedback con foco en tarea y tipo elaborativo alcanzó su máxima frecuencia, observamos diferencias entre los casos estudiados, concordantes con resultados anteriores. El feedback con foco en tarea y de

tipo elaborativo se ofreció mayoritariamente en la fase 3 del caso A, mientras que en el caso B fue en la fase 2, y el feedback con foco en contenido y de tipo elaborativo alcanzó el porcentaje más alto en la fase 2, aunque de manera sutil, ya que en la fase 3 tuvo un porcentaje similar. En contraste, en el caso B dicha combinación fue más frecuente en la fase 1. Estos datos reafirman la interpretación sobre la distinta distribución del feedback en ambos casos. En el caso B se tiende a ofrecer más feedback en las primeras fases que en el caso A y, por lo tanto, puede resolver las posibles dudas con más antelación, así como detectar posibles errores, y la demanda de feedback en las fases posteriores se va reduciendo.

8.1.4 Modalidad y canal del feedback

Respecto a la **modalidad y el canal** en el que se ofreció el feedback, en ambos casos se identificó feedback tanto en modalidad presencial como online, corroborando así que el entorno de E-A de la asignatura del TFG fue semipresencial (Larraguibel et al., 2018). No obstante, la modalidad presencial fue más empleada que la online a la hora de ofrecer feedback, especialmente mediante el canal de tutorías individuales. Este resultado mostraría relación con las preferencias de los/las estudiantes en ambos casos, puesto que indicaron preferir el feedback presencial porque les permitía entablar un diálogo con el/la docente y, por lo tanto, es coherente que solicitaran más tutorías individuales para recibir feedback. La preferencia respecto al feedback presencial muestra coincidencias con los hallazgos de Orsmond y colaboradores (2005), en el que un mayor porcentaje de estudiantes prefirió el feedback verbal al feedback escrito, puesto que consideraron que fomentaba el cuestionamiento y la discusión con el tutor. Asimismo, podemos establecer relación con el estudio de Espasa y colaboradores (2019), el cual a pesar de realizarse en un entorno de E-A online y sin presencia de tutorías síncronas, los/las estudiantes reportaron que el feedback recibido mediante video les generaba mayor sensación de cercanía con el/la docente, a diferencia del feedback recibido mediante audio o texto, y percibían que este canal promovía más interacción y diálogo, apuntando así la preferencia por el canal que más se asemejaría a un contexto de feedback presencial.

En relación con el feedback en modalidad online, si bien ambos docentes lo ofrecieron, percibimos diferencias en relación con sus potencialidades, asociadas a los canales que cada docente escogió. En el caso A el canal usado fue el correo electrónico, donde el feedback se escribía de manera general en el cuerpo del mensaje. El tiempo de respuesta

entre el envío del mensaje por parte del/la estudiante y el ofrecimiento del feedback por parte del Docente A tendió a ser breve, y esta característica fue muy bien valorada por parte de los/las estudiantes del caso A. En este sentido, el feedback en modalidad online reflejaría los beneficios de inmediatez que aportan las TIC en los contextos de E-A (Hepplestone et al., 2011; JISC, 2013). Sin embargo, al ofrecerse como un mensaje general, no situado en el texto concreto, también generó espacios de ambigüedad. Estos resultados nos ayudan a reflexionar sobre la importancia del máximo ajuste posible del feedback al global de las demandas y necesidades de los/las estudiantes.

Por su parte, en el caso B el canal usado para ofrecer el feedback online fue Google Drive y, por lo tanto, dicho feedback pudo aprovechar las ventajas del canal a su favor, viéndose menos limitado que el feedback entregado por correo electrónico. Entre las principales bondades del canal, potenciadoras del feedback, encontramos la posibilidad de poder situar el feedback dentro del propio texto en construcción que se quiere comentar, de revisar los comentarios anteriores en un mismo espacio, de que los/las estudiantes respondan al feedback ofrecido, para entablar así un diálogo con el/la docente, o de marcar como “resuelto” el feedback recibido y, por lo tanto, se pueda realizar un seguimiento del uso. Sin embargo, a pesar de las potencialidades del canal y de no haber comentarios de insatisfacción por parte de los/las estudiantes en relación con el feedback online recibido, todos/as ellos/as, como hemos comentado anteriormente, mostraban una mayor preferencia por el feedback en modalidad presencial. Esta realidad nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de mejorar la competencia digital no únicamente de los/las docentes universitarios, como hemos indicado en apartados anteriores, sino también de los/las propios/as estudiantes, puesto que, a pesar de que en su gran mayoría son nativos digitales, esto no implica que sepan aprovechar las potencialidades de las TIC en beneficio de sus procesos de aprendizaje.

8.1.5 Percepciones sobre las características del feedback y calificaciones finales

Finalmente, con el objetivo de ampliar la comprensión del feedback que analizamos y valorar su eficacia y utilidad, consideramos oportuno preguntar a los/las estudiantes si consideraban que habían recibido el feedback a tiempo para ser usado, puesto que es una de las características que la literatura resalta para valorar la calidad del feedback (Hatzia Apostolou y Paraskakis, 2010). La respuesta de todos/as los/las estudiantes ante esta pregunta fue afirmativa y, por lo tanto, pudimos sumar esta característica del feedback a

las anteriormente identificadas como, por ejemplo, que fue entregado de manera continua y prolongada en el tiempo (Coll et al., 2013; Coll et al., 2014; Guasch et al., 2010).

Aunque en la presente investigación no tenemos objetivo de observar el efecto del feedback en las calificaciones finales de los/las estudiantes, consideramos que conocer las calificaciones nos aporta, en términos generales, orientación para valorar la potencialidad del feedback ofrecido en términos de utilidad y eficacia. En este sentido, todas las calificaciones finales estuvieron comprendidas en la franja del notable y del excelente. Este hecho, pese a las diferencias detectadas en el análisis del feedback de ambos casos, suscita la valoración de que el feedback de los dos casos pudo ayudar a los/las estudiantes a realizar con éxito el TFG.

8.2 Los efectos observables del feedback en la elaboración del TFG

El segundo objetivo de esta investigación se concretó en *Analizar los efectos observables del feedback ofrecido durante la elaboración del TFG y la percepción de los/las estudiantes y docentes acerca de su uso*. Para abordar dicho objetivo nos planteamos (1) identificar los efectos del feedback que podíamos observar, seguidamente, (2) si existía alguna relación entre las características del feedback ofrecido y los efectos observables, y finalmente, (3) qué percepción tenían estudiantes y docentes sobre el uso del feedback ofrecido y recibido, y (4) si dicha percepción mantenía alguna relación con los efectos que habíamos identificado. Seguidamente se interpretan los resultados obtenidos en relación con este objetivo.

8.2.1 Un modelo de categorías para analizar los efectos observables del feedback

En cuanto a la primera pregunta de investigación *¿Qué efectos del feedback se pueden observar?* En el proceso de análisis identificamos categorías emergentes que mejoraron la propuesta inicial de categorías predefinidas en el diseño de la investigación, y posibilitaron unos resultados más ricos y profundos respecto a los efectos del feedback ofrecido por ambos docentes.

En primer lugar, el análisis detallado de todo el proceso de construcción del TFG nos permitió identificar efectos del feedback no sólo en el producto, como se había contemplado en el diseño de la investigación, sino también en el intercambio comunicativo, es decir, el efecto observable del feedback se pudo constatar en las tutorías,

e-mails y comentarios de Google Drive entre estudiantes y docentes. En este sentido, se ratificó la idea de que la naturaleza relacional del proceso de dar y recibir feedback posibilita que el impacto del feedback también pueda tener lugar en los espacios de comunicación entre estudiante y docente y, debido a ello, es importante considerar estos espacios para analizar los efectos del feedback (Price et al., 2010).

Aplicando este modelo de categorías para identificar los efectos del feedback, se observó que mayoritariamente éste generaba efectos en el **producto**, especialmente de incorporación inmediata, es decir, los/las estudiantes usaban el feedback para modificar el producto que entregaban al final de la misma fase en que lo habían recibido. Estos datos contribuyen a evidenciar que los/las estudiantes, en su gran mayoría, atendieron al feedback que recibieron, e hicieron uso de él actuando en la mejora de su producto, aportando más luz a estudios anteriores en los que no se pudo evidenciar que los/las estudiantes usaran el feedback recibido (Irons, 2010).

Continuando con los efectos observables en el producto, tanto las subcategorías emergentes identificadas en los efectos de incorporación (con o sin elaboración cognitiva), como la categoría de efectos de conservación, nos ayudaron a identificar una gama de matices en las distintas actuaciones que los/las estudiantes realizan en su producto tras recibir un feedback, yendo más allá de determinar una incorporación directa o su ausencia.

Asimismo, la propuesta metodológica de rastreo de efectos del feedback de manera sostenida a lo largo de la asignatura del TFG y en distintos espacios de interacción, nos permitió comprender que la falta de incorporación de cambios, algo muy poco frecuente, no lleva implícito la desconsideración o el rechazo del feedback recibido, aunque la actuación en torno a ese feedback no quede reflejada en el producto.

Los resultados del análisis de los efectos observables en el **intercambio comunicativo**, identificados como categorías emergentes, muestran que el feedback más frecuente fue el de activación o aclaración, el cual implicaba un papel activo del/de la estudiante en el momento de recibir el feedback, puesto que solicitaba aclaraciones de los significados compartidos para avanzar en el proceso de construcción del TFG (Coll et al., 1992; Coll et al., 2008), y podía llegar a generar una “cadena de feedback - efecto activación aclaración” que finalizaba con un efecto de incorporación (ver ejemplo en Figura 6.7 del capítulo VI). La detección de esta realidad nos lleva a recordar que el feedback no tiene

efecto lineal y no sólo tiene un efecto de incorporación, sino que previamente a llegar a un efecto de incorporación en el producto pueden darse otros efectos durante el intercambio comunicativo, como el de activación aclaración. Estos efectos del feedback también son formativos y ayudan al aprendizaje, aunque no tengan una incorporación en producto. Asimismo, la presencia de efectos de activación denota un clima de confianza entre los/las participantes que permite a los/las estudiantes preguntar sus dudas y exponer incomprendiones al/a la docente (Carless, 2012).

Siguiendo con los efectos en el intercambio comunicativo, también encontramos, aunque menos, efectos de ruptura de significados compartidos. Esta ruptura de significados compartidos puede conllevar una vivencia personal y emocional negativa por parte del/la estudiante. En este sentido, los resultados señalan la importancia de realizar un seguimiento del feedback ofrecido, puesto que, entre otros aspectos, permitiría a los/las docentes detectar efectos como los de ruptura de significados compartidos y, por lo tanto, proponer herramientas para solventarlos.

Adicionalmente, en los intercambios comunicativos también se detectó una pequeña presencia en el caso B de efectos de no atención, es decir, el feedback ofrecido no pareció haber sido registrado por el/la estudiante la primera vez que se ofreció y la docente volvió a ofrecerlo en otro momento posterior del proceso. Este tipo de efectos emergentes se asemejan a los identificados previamente por Wingate (2010), aunque, como veremos más adelante, en nuestro estudio no podemos considerarlos fruto de una baja motivación con el programa académico o una baja autopercepción de sus habilidades como escritores.

Este hallazgo de efectos en el intercambio comunicativo destaca la importancia del papel activo del/de la estudiante durante todo el proceso de aprendizaje y, específicamente, apunta a la necesidad de seguir investigando en aquello que sucede en dichos intercambios de feedback y en sus efectos, y no sólo llevar la mirada al producto final, puesto que atender a los intercambios comunicativos, en clave de feedback y sus efectos, aporta comprensión a la manera como estos influyen en el proceso de aprendizaje y cómo podemos brindar ayudas más ajustadas a las necesidades del/de la estudiante para lograr la verdadera función formativa de la evaluación (Black y Wiliam, 1998; Mauri y Rochera, 2010).

Finalmente, los efectos identificados en nuestra investigación contribuyen a evidenciar que el/la estudiante actúa de diversas maneras a partir del feedback que recibe, y nuestro

modelo de análisis de efectos permite identificar y clasificar la mayoría de estas actuaciones mediante la observación de los productos generados por los/las estudiantes y los intercambios comunicativos entre estudiantes y docentes, aportando así más luz a la demanda de la literatura sobre ampliar la comprensión de las actuaciones de los/las estudiantes a partir del feedback (Winstone et al., 2017a; Winstone et al., 2017b).

8.2.2 Relación entre el foco y tipo de feedback, la dimensión temporal y los efectos observables

En relación con la segunda pregunta de investigación *¿Existe alguna relación entre las características del feedback ofrecido (foco, tipo, momento) y los efectos observables?* identificamos asociaciones interesantes entre los resultados.

8.2.2.1 Foco del feedback y efectos observables

Sobre el **foco del feedback**, se detectó que el feedback con foco en contenido generó más efectos de activación que el feedback con foco en tarea. Por otro lado, el feedback con foco en tarea produjo más efectos de incorporación y conservación que el feedback con foco en contenido. Y por su parte, el feedback con foco en participación sólo generó efectos de incorporación, y en una frecuencia muy reducida. Estos resultados pueden ser entendidos por el hecho de que el contenido en el contexto del TFG (p.ej. el tema a investigar, la concreción de los objetivos, el desarrollo del contenido en cada uno de los apartados del TFG, etc.) puede generar más dudas que la tarea y la participación. Un TFG tiene una estructura concreta y debe cumplir con los cánones y formalidades de la escritura académica. Asimismo, la manera de participar durante el desarrollo de sus diferentes fases (p.ej. asistencia a tutorías, cumplimiento de los plazos de entrega, etc.) también tiene una estructura similar a la experimentada por los/las estudiantes previamente en otras asignaturas del grado. En cambio, el contenido de un TFG no está definido previamente, puesto que cada estudiante investiga un tema distinto según sus intereses, y la manera como cada estudiante acabe desarrollando y dando forma al tema escogido dentro de la estructura del TFG es singular y única.

Por otra parte, el mayor porcentaje de efectos de activación en el feedback con foco en contenido, así como de efectos de incorporación y conservación en el feedback con foco en tarea y de efectos de incorporación en el foco en participación, podría venir dado porque el/la tutor/a del TFG es experto/a en investigación y en docencia universitaria, y

sus orientaciones posiblemente consigan ser más concretas cuando se centran en la tarea y la participación, pudiendo ayudar a desarrollar la competencia investigadora del/la estudiante (Payá et al., 2018), que cuando se centran en el contenido del TFG, puesto que en nuestro contexto de estudio (Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona) los/las docentes no acostumbran a tutorizar temas afines a su línea de investigación y, por lo tanto, no pueden orientar con la misma profundidad y conocimiento en el apartado temático. Por ello, es posible que el feedback con foco en contenido pueda ser en ocasiones menos concreto o solucionador, dando lugar a que dicho feedback provoque en el/la estudiante la necesidad de solicitar aclaraciones o más explicaciones, mientras que el feedback con foco en tarea o participación puede ser más concreto y resolutivo, puesto que el/la docente puede percibirse más competente para orientar al/a la estudiante, y, a su vez, el/la estudiante puede percibir el feedback más claro y comprensible, e incluso más fiable, pudiendo incorporarlo más rápidamente (Carless, 2015; 2016; Molloy et al., 2015). En contraste con los efectos descritos previamente, los efectos de no atención, de ruptura de significados compartidos y de no incorporación, no parecen responder en mayor o menor medida a ningún foco de feedback en concreto, posiblemente esto pueda deberse a que dichos efectos dependan más de otras variables individuales del/la estudiante o el/la docente que del propio feedback. Es decir, una ruptura de significados compartidos puede venir dada por una falta de conocimiento previo del/de la estudiante, o errores en ese conocimiento, o por falta de conciencia del/de la docente de los conocimientos previos del/de la estudiante y/o de las dificultades que pueda presentar (Evans, 2013; Narciss, 2013). Los efectos de no atención podrían venir dados por un estado de inquietud del estudiante que impidiera los procesos atencionales (Nash et al., 2015; Värlander 2009), o por una incompreensión del/de la estudiante al/a la que le faltó confianza para solicitar aclaración al/la docente (Carless, 2012). Los efectos de no incorporación podrían deberse asimismo a una falta de confianza o legitimidad por parte del/de la estudiante hacia el feedback recibido (Molloy et al., 2015) o, porque tras haberlo considerado, el/la estudiante valoró que no le resultaba pertinente o adecuado para el desarrollo de su trabajo (como se pudo ver en el proceso de Helena). En este sentido, los resultados apuntan a la necesidad de seguir explorando estos efectos y considerar otras posibles causas para mejorar la comprensión de su naturaleza y contribuir a que dichos efectos no perjudiquen el proceso de aprendizaje.

8.2.2.2 Tipo del feedback y efectos observables

Cuando analizamos los **tipos del feedback** observamos que el feedback verificativo tuvo más efectos de activación y conservación que el feedback elaborativo. Sobre el feedback verificativo, por su brevedad, consideramos que puede llevar más fácilmente a incomprendimientos o a la necesidad de una explicación más amplia, sobre todo si no se tiene una base común de significados. Asimismo, cuando algún aspecto está correcto, sólo es necesario su confirmación y, por lo tanto, es coherente que aparezca el efecto de conservación con mayor porcentaje asociado a este tipo de feedback. Por su parte, el feedback elaborativo produjo más efectos de incorporación que el feedback verificativo, especialmente en el subtipo de “explicación propia” y “ejemplo de mejora”, y en el caso B también en el subtipo de “requerimiento de mejora”.

En nuestra interpretación, consideramos que ambos tipos de feedback tienen sus potencialidades, y se necesita la combinación de ambos para que el feedback sea efectivo y de calidad (Álvarez et al., 2012; Coll et al., 2014; Guasch et al., 2018; Kulhavy y Stock, 1989; Moreno, 2017), aunque es necesario valorar el uso de un tipo o de otro según el momento en que se encuentre el/la estudiante. A nuestro parecer, el feedback verificativo puede ser útil para un/a estudiante que logró realizar un proceso, un producto o una acción concreta, puesto que le ofrece información sobre la adecuación de lo que realizó, y le permite encaminarse a acciones futuras. Además, si el feedback verificativo es favorable puede contribuir, como se verá en los efectos percibidos, a generar en el/la estudiante emociones positivas e incrementar su sentimiento de competencia (Molloy et al., 2015). Sin embargo, cuando el feedback verificativo es insuficiente para el/la estudiante puede observarse la aparición de efectos de activación aclaración, que contribuyen a generar un diálogo entre estudiante y docente sobre el tema objeto de aclaración, al servicio de la construcción conjunta de significados (Yang y Carless, 2012). Asimismo, cuando un/a estudiante está perdido/a o confundido/a, consideramos que un feedback verificativo no sería el más adecuado, ya que no indica ningún camino para salir de la desorientación. En esta situación sería recomendable un feedback elaborativo para que, mediante las explicaciones y orientaciones, se pueda ofrecer más herramientas al/a la estudiante (p.ej. explicación propia, ejemplo de mejora, requerimiento de mejora), pero sin ser excesivo, para evitar producir un efecto negativo, reduciendo así las estrategias de aprendizaje del/de la estudiante (Hattie y Timeperley, 2007), o causando bloqueos a la hora de seleccionar o priorizar la información recibida (Molloy et al., 2015).

8.2.2.3 Foco y tipo del feedback y efectos de incorporación

Finalmente, cuando analizamos **la elaboración cognitiva** como efecto de incorporación, se detectó que la elaboración cognitiva se generó mayoritariamente a partir de recibir feedback con foco en contenido y tipo elaborativo con “explicación propia” y “requerimiento de mejora”. Estos resultados coinciden, en términos de tipo de feedback, con los apuntados en Guasch y colaboradores (2018), al identificar que el feedback que generaba los cambios de más calidad en el texto era aquel que las autoras denominaron como “epistémico + sugestivo”, de naturaleza también elaborativa, incluyendo comentarios y sugerencias docentes. Asimismo, en nuestro estudio también pudimos observar que cuando el/la docente ofrecía feedback con foco en tarea y tipo elaborativo con “ejemplo de mejora”, se generaban mayoritariamente efectos de incorporación sin elaboración cognitiva. Esto nos remite a interpretar las diferencias que existen entre el TFG como tarea predefinida, en contraste con su contenido (tema), que puede abordarse en diferentes niveles de profundidad, lo cual requiere una mayor elaboración cognitiva por parte del/de la estudiante. Asimismo, puede llevarnos a interpretar que, a nivel de tarea, es más factible poder ofrecer ejemplos detallados de algunos de sus aspectos como, por ejemplo, el uso de la normativa APA, porque son áreas acotadas y concretas y, a su vez, es más fácil para el/la estudiante plasmarlas de manera idéntica, como un “copia y pega”, puesto que si el/la docente le indicó cómo debía citar a un determinado autor, como hemos visto en los ejemplos expuestos en nuestra investigación, es inevitable que el/la estudiante al incorporar ese feedback, lo haga al pie de la letra como se le ofreció, puesto que no hay otra forma de citación alternativa. Sin embargo, en términos de contenido es mucho más complejo ofrecer ejemplos directamente plasmables en el texto, porque el tema a abordar o el contenido a redactar no tienen una única manera posible o correcta para enfocarlo y, además, el/la docente no acostumbra a ser experto en los temas de investigación que tutoriza.

8.2.2.4 Foco y tipo del feedback y los efectos observables longitudinalmente

Cuando analizamos los principales efectos del feedback considerando de **manera conjunta el foco y el tipo de feedback**, así como el **momento** en el que se ofreció, encontramos que **los efectos de incorporación** de todos los focos y tipos de feedback sucedieron en todas las fases del TFG, a excepción de los efectos de incorporación derivados del feedback con foco en participación que únicamente estuvieron presentes en las primeras fases del TFG, hecho coherente con los datos obtenidos en el análisis del

feedback, puesto que solo se ofreció feedback con este foco en las primeras fases. Ante estos resultados podemos afirmar que el feedback ofrecido en ambos casos de nuestra investigación ayudó a los/las estudiantes a avanzar en el proceso de construcción del TFG. Estos resultados coinciden con los hallazgos indicados en la literatura acerca de las potencialidades del feedback para contribuir al proceso de construcción de un texto escrito (Álvarez et al., 2012; Guasch et al., 2013; Guasch et al., 2018; Mauri et al., 2016; Wingate, 2010).

Si consideramos la dimensión temporal más detalladamente, los efectos de incorporación en el caso A fueron más frecuentes en la fase 3, en el feedback con foco en tarea y tipo elaborativo; mientras que en el caso B fue más frecuente en la fase 1, en el feedback con foco en contenido y tipo elaborativo, y también en la fase 2 en el feedback con foco en tarea y tipo elaborativo.

Estos resultados son coherentes con los hallados en el análisis de las características del feedback en relación con la fase en la que se ofreció mayor feedback con foco en contenido, en tarea y de tipo elaborativo en ambos casos estudiados, y con las diferencias identificadas entre sus diseños instruccionales y evaluativos. Estos resultados nos indican que la concreción de cómo y cuándo se ofreció el feedback en cada caso influyó en la incorporación que realizaron los/las estudiantes y, en este sentido, es coherente que el momento de incorporación en cada caso sea diferente, debido a su distinta distribución de ofrecimiento de feedback. En este sentido, el momento en que se ofrece el feedback parece fundamental para promover la implicación estudiantil (Gibbs y Simpson, 2004; Nicol, 2015) y su correspondiente incorporación.

Los **efectos de activación** se encontraron en las tres primeras fases de todos los focos y tipos de feedback, si bien con mayor frecuencia en el caso A y, especialmente, en el feedback con foco en contenido y tipo verificativo. En el caso A se observó una presencia similar en las tres primeras fases de la asignatura, mientras que en el caso B la mayor presencia de este efecto se observó en la fase 1, también mayoritariamente en el feedback verificativo con foco en contenido. Si tomamos en cuenta el contenido curricular como un elemento fundamental de los procesos de E-A, podemos entender que los/las estudiantes presentaran más dudas y/o incomprensiones durante la redacción del TFG (fase 1 a fase 3), puesto que presentaba un reto académico que no habían afrontado con anterioridad. En contraste, durante la presentación oral del TFG (fase 4) no se detectó

ningún efecto de activación, probablemente porque, como hemos señalado anteriormente, era un tipo de tarea más familiar para los/las estudiantes.

Si bien hay otros autores que han analizado el feedback y sus efectos en la construcción de un TFG (Pinya et al., 2020), estos no han considerado la dimensión temporal como una variable a tener en cuenta y, por lo tanto, por el momento no podemos contrastar nuestros resultados, aunque sí podemos indicar que considerar la dimensión temporal en el análisis de los efectos del feedback parece ser clave para ahondar en su comprensión (Colomina y Rochera, 2002).

Focalizándonos **en los efectos de conservación**, vemos que también sucedió en todos los focos y tipos de feedback, y en casi todas las fases en ambos casos, pero destacó especialmente en la fase 2 del caso B a partir de feedback con foco en tarea y verificativo y en menor medida en la fase 3 del caso A con el mismo foco y tipo de feedback. Estos efectos suelen ofrecerse a partir de un trabajo ya realizado y que no requiere modificaciones, por lo tanto, tiene sentido que se acumulen en las fases más cercanas a la entrega del producto, puesto que el trabajo está mucho más avanzado y hay más aspectos que se pueden validar. En relación con que se generen mayoritariamente a partir de un feedback con foco en tarea y verificativo, a nuestro parecer, también es coherente con la naturaleza del propio efecto. Los aspectos de la tarea del TFG, como hemos comentado anteriormente, suelen ser más concretos y estructurados que los aspectos relacionados con el contenido y, por lo tanto, una vez realizados suelen tener menos matices para modificar. Asimismo, de acuerdo con lo argumentado anteriormente, cuando un aspecto del TFG es correcto, no requiere un feedback que le ofrezca orientaciones, sino únicamente un feedback que valide su adecuación y, en este sentido, es coherente que estos efectos se generen mayoritariamente a partir de un feedback de tipo verificativo. Además, los distintos momentos donde se aprecia estos efectos con más frecuencia, vendrían dados en cada caso nuevamente por sus diferencias en el diseño instruccional y evaluativo.

Por su parte, **los efectos de ruptura de significados compartidos, de no incorporación** y de **no atención**, se observaron en porcentajes muy reducidos y no se pudo identificar su aparición con ninguna tipología de feedback en concreto, ni con ninguna fase del TFG. Sin embargo, en relación con las fases en que aparece, podemos observar que sólo se identificó durante la construcción del TFG (fase 1 a fase 3), y no en la construcción de la

presentación del TFG (fase 4), probablemente derivado, nuevamente, por la distinta complejidad y familiaridad, entre las tareas (TFG y presentación oral). Además, la reducida frecuencia de estos efectos en nuestro estudio es un resultado positivo, puesto que indica que el conjunto de características del feedback que se ofrece promueven un contexto instruccional que ayuda a la generación de significados compartidos (Coll et al., 2013) y facilita la no aparición, es decir, prevención, de estos tipos efectos. Sin embargo, la existencia de estos efectos también alerta sobre la necesidad de que los/las docentes, además de ir variando el foco y tipo de feedback de acuerdo con cómo los/las estudiantes van progresando en las cuatro fases del TFG, hagan un seguimiento de los efectos que se van produciendo (Henderson et al., 2019a; Boud y Dawson, 2021; Orsmond et al., 2005), tanto de incorporación como en términos de la construcción conjunta de significados compartidos, y generen una atmósfera de confianza y diálogo que incite a los/las estudiantes a participar activamente en los intercambios comunicativos (Carless, 2012) y facilite que este tipo de efectos emerjan y se puedan detectar y atender.

Finalmente, con la correspondiente prudencia necesaria para la interpretación de resultados hallados en un estudio de casos, esta imagen compleja de los usos que hemos observado que las distintas características del feedback promueven a lo largo de la secuencia didáctica del TFG, nos permite nuevamente esbozar algunas posibles orientaciones docentes a la hora de ofrecer una tipología u otra de feedback, así como perfilar algunas tendencias de efectos que pueden producirse, cuyo conocimiento podría ayudar tanto a docentes como a estudiantes a detectar su aparición y a atenderlas más rápidamente si fuera necesario. En este sentido, y a rasgos generales, podríamos indicar, por ejemplo, que cuando se ofrece, o se recibe, la combinación de feedback con foco en contenido y verificativo en el contexto del TFG parece haber una cierta tendencia a generar más efectos de activación aclaración que en otras combinaciones y que, en sí mismos, dichos efectos no son negativos porque activan y hacen partícipe al/a la estudiante en su propio proceso de aprendizaje, pero es importante asegurarse de que realmente queden resueltos y el/la estudiante no se quede con dudas, que podrían derivar en efectos de no atención, de ruptura de significados compartidos o de no incorporación, más complicados de detectar.

8.2.3 Triangulación de la percepción de los/las participantes sobre el uso del feedback y los efectos identificados

En relación con las últimas preguntas de este objetivo, con las que pretendíamos triangular la perspectiva de los/las participantes y de la investigadora *¿Cómo perciben estudiantes y docentes el uso hecho del feedback?* y *¿Existe alguna relación entre la percepción de los/las participantes y los efectos observables?* hemos identificado que, en términos generales, tanto los/las estudiantes como los/las docentes consideraron que el feedback fue usado e incorporado en el producto presentado, y dichas percepciones coincidieron con los efectos de incorporación y conservación identificados a lo largo de las fases. Sin embargo, no encontramos las mismas coincidencias en relación con los efectos de incorporación a corto plazo, que no fueron identificados en ningún momento por los/las participantes, ni con los efectos de no incorporación, que solo fueron explicitados por algunos/as participantes (como en el proceso de Helena o de Belén). En este sentido, los/las participantes podrían no haber sido conscientes de su aparición, o podrían haber considerado que habían usado el feedback porque lo tenían pendiente incorporarlo en la próxima fase (efectos de incorporación a corto plazo), o porque lo habían atendido, pero habían descartado su incorporación en el trabajo y, por lo tanto, ante la pregunta sobre el uso del feedback la respuesta fuera afirmativa.

El hecho de que los resultados de dicha triangulación muestren mayoritariamente coincidencias, a nuestro parecer, es muy positivo, indicando que tanto estudiantes como docentes son conscientes en términos generales del uso que se realiza del feedback y, a su vez, es alentador para implementar un posible sistema de seguimiento de los efectos del feedback (Henderson et al., 2019a; Boud y Dawson, 2021) tanto para docentes como para estudiantes en un futuro.

Finalmente, en relación con los efectos identificados en el intercambio comunicativo, como el efecto de activación, de ruptura de significados compartidos o de no atención, si bien podemos decir que ni los/las estudiantes ni los/las docentes expresaron ninguno de estos efectos en sus percepciones, es importante indicar que a los/las participantes no se les preguntó explícitamente en ningún momento por ellos, puesto que la pregunta propuesta en el diseño de la investigación estaba formulada en términos de “incorporación” y de “uso” del feedback, dado que las categorías de efectos en el intercambio comunicativo emergieron del análisis posterior de los datos y no se conocían

en el momento de la construcción de los instrumentos de recogida de datos (cuestionarios y entrevista), hecho que explica que los/las participantes no los mencionaran.

8.3 Los efectos percibidos del feedback durante la elaboración del TFG

El tercer objetivo de la investigación se centró en *Analizar los efectos percibidos (relatados) en algunas áreas personales del estudiantado*, y para abordar dicho objetivo se plantearon cuatro preguntas de investigación relacionados con las áreas personales de los/las estudiantes objeto de estudio: (1) grado de utilidad y satisfacción con el feedback; (2) percepción de guía y expectativas hacia próximo feedback; (3) influencia del feedback en la vivencia personal y estado emocional; (4) e influencia del feedback en la atribución de sentido durante la elaboración del TFG. A continuación, se interpretan los resultados obtenidos en relación con dicho objetivo.

8.3.1 Satisfacción y utilidad del feedback para elaboración del TFG

En cuanto a la primera pregunta de investigación *¿Qué grado de utilidad y satisfacción declaran los/las estudiantes sobre el feedback recibido?* los/las estudiantes de ambos casos presentaron un promedio general de percepciones positivas sobre los aspectos analizados, es decir, se sentían satisfechos/as del feedback recibido y consideraban que tanto el feedback con foco en contenido como el feedback con foco en tarea les habían ayudado a avanzar en su proceso de aprendizaje y construcción del TFG. Estos resultados iniciales coinciden con los hallazgos de estudios previos sobre la satisfacción de los/las estudiantes con el feedback (Navaridas-Nalda et al., 2020; Pinya et al., 2020) pero contrastan con los resultados de Carless (2006), estudio en el que se observó que, en general, los/las estudiantes no percibían de utilidad el feedback recibido.

En este mismo sentido, en la literatura revisada se constata que los estudios tendían a analizar las percepciones de los/las estudiantes de modo panorámico, sin identificar los cambios que podían producirse en el transcurso del proceso de E-A, ni especificar posibles cambios de percepción ante el feedback recibido (contenido y tarea). Para poner más luz sobre la evolución de las percepciones de los/las estudiantes ante el feedback a lo largo del proceso de E/A, una vez analizados los promedios generales de satisfacción y utilidad del feedback, realizamos un análisis longitudinal, por fases, de cada uno de los elementos. En el análisis por fases pudimos identificar interesantes similitudes y diferencias entre las percepciones de ambos casos durante la elaboración del TFG.

Respecto de las percepciones de **utilidad del feedback con foco en contenido**, se observaron puntuaciones inferiores a las percepciones de los otros dos aspectos analizados (feedback con foco en tarea y satisfacción general) y, concretamente, en el caso A llegaron a identificarse percepciones negativas y ambivalentes en las dos primeras fases. A nuestro parecer, estos resultados podrían deberse a la falta de especialización de los/las docentes sobre los temas particulares de cada TFG, así como a las dificultades de los/as estudiantes, detectadas previamente por otros autores (Pérez-Martín y Martínez-Luna, 2017), para llevar a cabo procesos de búsqueda bibliográfica, síntesis de la información y construcción del marco teórico.

En el análisis del feedback, como hemos podido observar anteriormente, se identificó que el feedback con foco en contenido se dirigió principalmente a tratar aspectos relacionados con la adecuación del tema seleccionado, el contenido de los apartados del TFG y la construcción de los instrumentos, pero no se dirigió a aspectos relacionados con el tema escogido per se (p.ej. autismo, deporte, jornadas musicales, etc.), ni en la búsqueda de autores relevantes en la temática para construir y nutrir el marco teórico. Sin embargo, todos/as los/las estudiantes, a pesar de haber echado de menos este tipo de feedback, expresaron ser conscientes de que su tutor/a no era especialista en su temática, y comprendían que ese feedback no hubiera sido posible. Esta realidad, que consideramos influyente en la percepción de utilidad del feedback con foco en contenido, forma parte de la política institucional que da forma a la asignatura del TFG, puesto que en el contexto estudiado los/las estudiantes matriculados para elaborar el TFG se asignan de manera automática a los/las docentes según el volumen de carga docente, sin considerar los intereses de los primeros ni las áreas de especialidad de los segundos.

Por otro lado, consideramos que la diferencia entre las percepciones de utilidad del feedback con foco en contenido en los dos casos estudiados, siendo más elevadas en el caso B, podría venir dada porque el feedback en modalidad escrita del caso B se ofreció de manera situada dentro del documento en construcción de Google Drive, rectificando y profundizando aspectos concretos del contenido de los distintos apartados del TFG. En cambio, el feedback en modalidad escrita del caso A se ofreció de manera más general, en el cuerpo del mensaje de un correo electrónico, sin situar el feedback dentro del texto que se estaba escribiendo y, por lo tanto, pudo ser menos detallado y más complejo de entender y/o utilizar (Gibbs y Simpson, 2004; Hatziapostolou y Paraskaki, 2010; Narciss, 2013).

En relación con la **utilidad del feedback con foco en tarea**, los/las estudiantes de ambos casos indicaron percepciones positivas en todas las fases, afirmando que en general el feedback les había ayudado a entender cómo realizar un TFG. A nivel particular, encontramos que un estudiante matizó su percepción de utilidad cuando este feedback indicaba correcciones ortográficas y/o gramaticales, puesto que, a su parecer, no eran aspectos nucleares en su TFG, hallazgo que coincide con percepciones observadas por otros autores (Dowden et al., 2013; Duncan 2007). A nuestro parecer, las percepciones de utilidad del feedback con foco en tarea fueron más positivas que las de contenido porque, independientemente de su especialidad, los/las docentes de la asignatura del TFG son expertos en investigación, y cuentan con muchos más conocimientos y recursos para guiar y orientar a los/las estudiantes en las tareas de tipo más procedimental: de elección de la modalidad del TFG, diseño de un plan de trabajo, estructuración de un texto académico y el uso de la normativa APA, entre otras. Además, dichas tareas tenían un nivel más alto de concreción, hecho que permitía a los/las estudiantes poder acotar más su demanda de ayuda y, por ende, facilitaba que los/las docentes pudieran ofrecer una respuesta más acotada y clara. Por ejemplo, los/las docentes podían orientar más fácilmente a los/las estudiantes sobre la aplicación de la normativa APA, pudiendo facilitarles guías específicas para su uso u ofreciéndoles ejemplos específicos, que, por el contrario, sobre la concreción de su temática del TFG, puesto que se trata de una tarea abierta con múltiples opciones válidas, y representa una tarea más compleja, especialmente si no se es experto en la temática.

Como dato interesante, en relación con la **progresión de la percepción de la utilidad del feedback**, a pesar de las diferencias de puntuaciones entre los focos en contenido y tarea, en ambos casos las percepciones de utilidad del feedback siguieron un patrón ascendente-positivo a lo largo de las tres primeras fases (durante la construcción del TFG) y descendente-positivo en la fase 4 (durante la preparación de la defensa oral del TFG). La tendencia ascendente (fase 1 a fase 3), en la que el feedback se percibe más útil a medida que las fases de construcción del TFG avanzan, nos podría indicar que la actividad conjunta entre estudiante y docente está madurando y su vínculo es mayor (Coll et al., 2014). Los/las estudiantes pueden sentirse más cómodos y confiados (Carless, 2015; 2016; Molloy et al., 2015) para preguntar sus dudas, así como situarse en una mejor posición para comprender y utilizar el feedback que al inicio de la asignatura. Asimismo, los/las docentes serían capaces de poder ajustar mejor el feedback en el transcurso de las

fases porque conocerían mejor a los/las estudiantes, y/o porque recibirían demandas de ayuda más concretas por parte de éstos/as. Por otro lado, la valoración más alta en la fase 3 puede relacionarse con el hecho de que esta fase constituye el cierre de la elaboración del trabajo escrito, y la ayuda que los/las estudiantes requieren es mucho más concreta, puesto que ya se han obtenido todos los datos sobre la temática elegida. A diferencia de la fase inicial, donde se trabaja en abstracto, en esta fase los intercambios comunicativos se dan en torno a unos datos o contenidos ya conocidos y concretos. Coincidentemente, la valoración de dicha fase fue especialmente positiva en el foco en tarea, puesto que coincide con la entrega del documento final del TFG, es coherente que los aspectos relacionados con la tarea del TFG (p.ej. formato de citación APA, estructura y apartados del texto, etc.) sean los más necesarios.

La tendencia de percepción ligeramente descendente en la fase 4, aunque manteniéndose dentro del rango positivo, podría explicarse por el inicio de un tipo de tarea distinta a la llevada a cabo durante la mayor parte de la asignatura, una presentación oral. A pesar de que este tipo de tarea es más conocido por los/las estudiantes que la realización del TFG, se posicionaban ante un nuevo reto y tuvieron mucho menos tiempo para recibir feedback en comparación con las fases anteriores.

En relación con las percepciones de **satisfacción general del feedback**, observamos que aparecen menos fluctuaciones a lo largo de las fases del TFG en comparación con la percepción de la utilidad del feedback, pareciendo que los/las estudiantes tendieran a puntuar más positivamente las preguntas amplias. Esto refuerza la relevancia de considerar aspectos concretos cuando se explora la percepción de satisfacción general de los/las estudiantes, ya que en nuestro estudio se ha observado una variación en las percepciones. Por ejemplo, en la fase 1 del caso A, el promedio de la utilidad del foco en contenido obtuvo una percepción negativa (por debajo del valor medio) pero, en cambio, en esa misma fase el promedio de la satisfacción general del feedback se situó en el rango elevado de las percepciones positivas. Si en nuestro estudio no hubiéramos considerado recoger las percepciones de ambos focos, no habríamos podido apreciar las dificultades generadas en el feedback con foco en contenido.

8.3.2 Influencia del feedback en la percepción de guía y las expectativas de ayuda de los/las estudiantes durante la elaboración del TFG

En relación con la segunda pregunta de investigación *¿Qué percepción de guía y qué expectativas de ayuda declaran los/las estudiantes a partir del feedback recibido?* se observó que las percepciones oscilaron entre las fases y variaron en función del caso. Las percepciones globales del caso A en relación con la **percepción de guía** siguieron un patrón descendente durante las fases de construcción del TFG (fase 1 a fase 3), es decir, a medida que las fases avanzaban, la percepción de guiaje de los/las estudiantes empeoraba. En el caso B sucedió lo contrario, las percepciones globales siguieron un patrón ascendente-positivo, finalizando la fase 3 con una percepción más positiva que la obtenida en la fase 1.

Consideramos que las diferencias entre ambos casos, en relación con la calidad de la guía percibida por los/las estudiantes, pueden asociarse a diversos factores. En primer lugar, es necesario considerar que en el caso A el docente contaba con un grupo de quince estudiantes matriculados, mientras que la docente del caso B tutorizada a medio grupo, siete estudiantes. Esta diferencia en la ratio de estudiantes pudo influir, no sólo en la cantidad de feedback ofrecido, sino también en la elección de las estrategias implementadas para dar el feedback a los/las estudiantes. Mientras que en el caso B los/las estudiantes recibían un feedback situado dentro de cada uno de los documentos mediante Google Drive, pudiendo compartir con su tutora la progresión “en directo” de su TFG, los/las estudiantes del caso A, recibían comentarios más generales sobre el avance de su trabajo vía correo electrónico.

Seguidamente, el diseño instruccional y evaluativo en el caso A, como se ha comentado anteriormente, fue menos pautado que en el caso B, y esto pudo influir en la percepción de los/las estudiantes de sentirse más o menos acompañados (Cano-García, 2014; Mauri et al., 2016). En el caso A se convocaron menos tutorías grupales, no se calendarizó una entrega de progreso del TFG en la fase 2, ni se contó con ninguna plataforma virtual para seguir el avance del documento escrito de los/las estudiantes como, por ejemplo, la plataforma Google Drive. Los/las estudiantes, a su consideración, podían enviar tantas veces como quisieran sus documentos, consultas o solicitudes de tutorías mediante correo electrónico, pero no contaron con elementos externos preestablecidos que apoyaran su autorregulación, más allá de la fecha de entrega del trabajo final y de la presentación oral, hecho que pudo reducir la percepción de guía.

Adicionalmente, aunque no se preguntó en el estado inicial, es posible que hubiera una diferencia entre el dominio de las TIC de ambos docentes, a favor de la Docente B, hecho que explicaría por qué en el caso B se seleccionó un entorno virtual que permitió usar más ampliamente el potencial de las TIC para apoyar el proceso de feedback, el cual permitía observar en tiempo real el progreso de cada estudiante, indicar de manera situada los comentarios en el texto, posibilitar la réplica a dichos comentarios y conservar el diálogo escrito entre docente y estudiante, para poder ser releído tantas veces como fuera necesario (De Salvador, 2018; Lafuente et al., 2015; Severin, 2013).

En relación con el descenso que se apreció en la fase 4 en la percepción de la percepción de guía en ambos casos, en el caso A descendiendo hasta el rango de percepciones negativas y en el caso B hasta el rango ambivalente, consideramos que, como se mencionó previamente, este descenso puede ser debido a que hubo menos tiempo para ofrecer feedback durante la preparación de la exposición oral que durante la construcción del TFG. Asimismo, la diferencia de percepciones entre los dos casos de estudio podría deberse a que en el caso A sólo se programó una tutoría grupal informativa sobre las características de la defensa final y, en cambio, en el caso B se programaron dos tutorías grupales dirigidas a preparar la defensa final, una de las cuales se dedicó íntegramente a trabajar y a mejorar el documento gráfico de cada uno de los/las estudiantes y, por lo tanto, permitió la oferta y recepción de más feedback.

Respecto a los patrones de percepción final en relación con las **expectativas de ayuda del próximo feedback**, encontramos diferencias entre el caso A y el caso B. Las percepciones de los/las estudiantes del caso A mostraron un patrón de percepción descendente-positivo, mientras que las percepciones de los/las estudiantes del caso B mostraron un patrón de percepción ascendente-positivo. En algunas fases las percepciones obtenidas en la percepción de guía y las expectativas de ayuda mantuvieron cierta relación, situándose en la misma tipología de percepciones (positivas, ambivalentes o negativas). En las percepciones generales del caso A dicha coincidencia se encontró en la fase 1 y la fase 2, donde ambos aspectos analizados compartieron el mismo tipo de percepciones (positivas y ambivalentes respectivamente), pero no en la fase 3, donde la percepción de guía mostró percepciones negativas y las expectativas de ayuda percepciones positivas. En cambio, en las percepciones generales del caso B dicha coincidencia se dio en las tres primeras fases de ambos aspectos, situándose todas en el rango de las percepciones positivas. Las discrepancias en las percepciones generales de

la fase 3 del caso A, y en las percepciones individuales de algunos/as estudiantes en algunas fases (p.ej. Paula, Olga o Belén), nos indican que a pesar de que la percepción de guía sea percibida negativamente, puede no repercutir en las expectativas de ayuda que tiene el/la estudiante.

En un primer momento, se intentó buscar una posible relación con las experiencias previas que los/las estudiantes habían indicado con el feedback en el estado inicial, puesto que dichas experiencias podrían actuar como variables mediadoras de las expectativas de ayuda (Beaumont et al., 2011; Price et al., 2010), pero no se pudo observar una relación clara entre ellas, más que puntualmente en estudiantes particulares. Por ejemplo, Paula había indicado tener unas experiencias previas con el feedback más bien positivas, y puntuó las expectativas de ayuda en todas las fases de manera positiva, pero su percepción de guiaje en la fase 2 fue ambivalente y en la fase 3 negativa. En Paula podríamos interpretar que su mantenimiento de expectativas positivas, a pesar de estar percibiendo una sensación de guiaje negativa, podría venir dado por sus experiencias positivas anteriores con el feedback. Sin embargo, Belén o Olga, que habían indicado tener experiencias previas con el feedback más bien negativas, mostraron en algunas fases expectativas de ayuda positivas mientras puntuaron percepciones ambivalentes en la percepción de guía de dichas fases. Este hecho nos hace pensar que podría existir un vínculo positivo y de confianza entre docente y estudiante que permita conservar las buenas expectativas hacia la futura ayuda, o bien, podría sugerirnos el uso de estrategias de afrontamiento por parte de los/las estudiantes para perseverar en la consecución de la tarea como, por ejemplo, manteniendo la confianza y/o esperanza de recibir el feedback que necesitan en el futuro próximo.

8.3.4 Influencia del feedback en la vivencia personal y el estado emocional de los/las estudiantes durante la elaboración del TFG

En relación con la tercera pregunta de investigación *¿Qué vivencia personal y estado emocional declaran los/las estudiantes sobre el feedback recibido?* encontramos tendencias de progresión distintas en cada caso estudiado, viendo tanto diferencias como similitudes entre los casos.

En primer lugar, con la intención de comprender mejor la influencia que los/las estudiantes otorgaban al feedback en su vivencia, se recabó información sobre sus percepciones en relación con su **vivencia** general en cada fase de la asignatura. Las

percepciones estudiantiles del caso A mostraron un patrón de percepción descendente-negativo en el proceso de construcción del TFG y un patrón ascendente-positivo en el proceso de construcción de la presentación oral, mientras que las percepciones estudiantiles del caso B mostraron un patrón de percepción ascendente-positivo en el proceso de construcción del TFG y un patrón ascendente-ambivalente en el proceso de construcción de la presentación oral. Antes de atender a las diferencias particulares, nos parece interesante señalar que las percepciones globales de ambos casos sobre la vivencia del TFG fueron, en general, peores que las percepciones indicadas por la influencia del feedback sobre la vivencia y sobre el estado emocional. En este sentido, los/las estudiantes, aunque dentro del relato de su vivencia general mencionaron aspectos relacionados con el feedback, no atribuyeron toda la carga negativa de su vivencia al este, mencionando la influencia de otros aspectos relacionados con el contexto institucional (p.ej. la asignatura coincide con otras asignaturas, como las prácticas externas), variables individuales (p.ej. dificultad para sintetizar la información o gestionar el tiempo de trabajo), estilo docente de tutorización (p.ej. tendencia a dar un feedback breve y positivo) y/o el diseño de E-A y evaluación (p.ej. pautar más entregas obligatorias), los cuales han sido reportados como variables mediadoras en el proceso de feedback por la literatura (Evans, 2013; Narciss, 2013)

Atendiendo a las particularidades de ambos casos, se observa una percepción ambivalente en la vivencia de las primeras fases de los dos casos, resultados coherentes con las dificultades que se han detectado en investigaciones previas del TFG, especialmente con estudiantes del grado de educación primaria. Las tareas de las primeras fases de la asignatura van dirigidas principalmente a centrar el tema del TFG y a construir el marco teórico, tareas que los/las estudiantes de magisterio practican con poca frecuencia a lo largo de su carrera, en comparación, por ejemplo, con la creación de unidades didácticas, tendiendo a presentar dificultades considerables a la hora de gestionar la bibliografía, tanto en el proceso de búsqueda, organización y asimilación de la información, como en la posterior redacción siguiendo los cánones académicos, argumentando y discutiendo la información, y/o aplicando adecuadamente el parafraseo y la normativa APA (Pérez-Martín y Martínez-Luna, 2017). En la fase 3, en cambio, las percepciones estudiantiles de los dos casos discrepan, mostrándose en la fase 3 (entrega TFG escrito) del caso A percepciones muy negativas y en el caso B positivas. A nuestro parecer, las diferencias detectadas estarían relacionadas con la influencia de los distintos diseños instruccionales

y evaluativos de los casos. Como se ha comentado anteriormente, en el caso A no se pautó una entrega de proceso a mitad de la asignatura, ni se estableció un sistema compartido de seguimiento de la construcción del TFG, dejando en manos de los/las estudiantes la solicitud de ayuda. Esta propuesta metodológica podría haber evidenciado, o propiciado, dificultades en los procesos de autorregulación de los/las propios/as estudiantes, tanto en la solicitud de ayuda como en el avance del trabajo, retrasando los momentos de revisión del TFG hasta la fecha límite de entrega de este, y evocando más sensaciones de malestar por el trabajo pendiente cerca de la fecha del depósito. Estos resultados corroboran la influencia positiva de pautar un diseño instruccional y evaluativo más estructurado en la asignatura del TFG, con un feedback continuo y sostenido en el tiempo, para prevenir vivencias desagradables o negativas en la fase de entrega final del TFG (Coll et al., 2013; Coll et al., 2014; Guasch et al., 2010), así como evitar situar la responsabilidad de solicitud de feedback únicamente en el alumnado, puesto que podría presentar dificultades para concretar y generar dicha demanda debido a (1) características particulares (p.ej. habilidad de autorregulación y autoevaluación, falta de conocimientos previos, estado emocional, etc.) (Evans, 2013; Narciss, 2013; Molloy et al., 2015) y/o una falta de alfabetización en feedback (Carless y Boud, 2018).

Cuando les preguntamos a los/las estudiantes cómo les **influyó el feedback específicamente en su vivencia**, las valoraciones generales de ambos casos situaron al feedback en la franja del notable, considerándolo, por lo tanto, una influencia positiva en su vivencia. Sin embargo, en ambos casos detectamos que la valoración del feedback empeoró en relación con la construcción del marco teórico, principalmente por no ofrecer orientación en la búsqueda de bibliografía específica de autores expertos, así como en el momento que solicitaba modificaciones o mejoras que, al parecer del/de la estudiante, (1) llegaban tarde, pudiendo haber sido indicadas en fases anteriores (como en el proceso de Olivia y Tiago), y/o (2) les suponían un reto, generando dudas en su competencia para llevarlas a cabo (como en el proceso de Carlota). Además, en el caso A, especialmente en la fase 3, los/las estudiantes mencionaron características relacionadas con la estructura del feedback como causantes de influir negativamente en su vivencia, definiéndolo, entre otras, como demasiado breve, poco concreto y sin aportar orientaciones de mejora, características que según distintos autores deben evitarse para promover el aprendizaje y la implicación de los/las estudiantes en la tarea (Gibbs y Simpson, 2004; Hatziapostolou y Paraskakis, 2010; Narciss, 2013).

Respecto a la **influencia del feedback en el estado emocional**, los/las estudiantes consideraron que en general fue positiva, transmitiéndoles, entre otros, tranquilidad, confianza y ánimo. En este sentido, podemos afirmar que los/las estudiantes no consideraron que el feedback impactara de manera negativa en su autoestima, en contraste con lo encontrado por otros autores (Young, 2000) y que, por lo tanto, el feedback ofrecido por ambos docentes cumplió con los criterios de calidad reportados en la literatura, respecto a la importancia de que el feedback no vaya dirigido a la persona del/de la estudiante sino al trabajo realizado (Hattie y Timperley, 2007). Asimismo, consideramos interesante señalar que las fases en las que se detectó un descenso de su valoración general coincidieron con las fases en que algunos/as estudiantes recibieron un feedback que, a su parecer, podía haber sido entregado previamente, e indicaron enfado y malestar personal (como en el proceso de Olivia y Tiago).

Atendiendo detalladamente a la **progresión de las percepciones sobre la influencia del feedback** durante las primeras fases de construcción del TFG, especialmente en la fase 2, tanto en la vivencia como en el estado emocional, nos llama la atención el hecho que en el caso A se identificaran percepciones positivas de la influencia del feedback, mientras que en la percepción de guía de esa misma fase se expresaron percepciones ambivalentes; y en el caso B suceda a la inversa, se expresaron percepciones más positivas en la percepción de guía que en la influencia del feedback. Esta discrepancia de percepciones entre los distintos elementos analizados no sucede en la fase 3, en la que todos los elementos del caso A muestran percepciones negativas, y en el caso B positivas. Una explicación para esta discrepancia de percepciones en las primeras fases del TFG consideramos encontrarla en el feedback con foco motivacional, en el feedback de tipo verificativo y elaborativo y, nuevamente, en el diseño instruccional y evaluativo de cada caso.

A lo anterior se suma que en el caso A el feedback con foco motivacional y feedback de tipo verificativo favorable en las dos primeras fases fue más frecuente que en el caso B, donde se produjo una cantidad menor de feedback de foco motivacional y una mayor proporción de feedback elaborativo, especialmente en la fase 1. Esta distinta distribución del feedback en las fases iniciales podría haber provocado las distintas percepciones. El feedback motivacional y verificativo habría dado confianza y seguridad a los/las estudiantes ante sus avances del TFG, pero sin solicitarles grandes cambios o mejoras, hecho que podría haber generado a los/las estudiantes una percepción de falta de guía,

mientras que la mayor presencia de feedback elaborativo habría requerido a los/las estudiantes del caso B llevar a cabo procesos cognitivos más complejos, para interpretarlo e incorporarlo y, por lo tanto, los/las estudiantes podrían haber llegado a interpretar el feedback como más negativo para su vivencia de TFG, puesto que les requería más cambios y mejoras, y en ocasiones llevarlos a confrontarse con su sentimiento de competencia para realizar el TFG, pero también les produjo una percepción de guía más fuerte. Estos resultados nos llevan a considerar que la presencia de feedback motivacional y de verificación, si bien es importante para alentar y transmitir confianza a los/las estudiantes, como se recoge en la literatura (Narciss, 2004; Narciss y Huth, 2006), especialmente en las primeras fases de elaboración del TFG, en las que los/las estudiantes lidian con las dificultades asociadas a la definición inicial del TFG (p.ej. la elaboración del marco teórico), también puede resultar contraproducente si se recibe de manera continua, y no va acompañado de otros tipos de feedback que orienten la actividad del/de la estudiante de manera más concreta (Hattie y Timperley, 2007; Kulhavy y Stock, 1989; Walker, 2013), promoviendo pocas oportunidades para cambiar o mejorar el trabajo, y poniendo en cuestión la fiabilidad o legitimidad que los/las estudiantes otorgan al feedback (Molloy et al., 2015).

En relación con el diseño instruccional y evaluativo, en el caso A se realizaron dos tutorías grupales en las primeras fases y, como se ha comentado anteriormente, no se pautó una entrega obligatoria en la fase 2, puesto que los/las estudiantes podían ir entregando sus avances cuando lo consideraran oportuno. En cambio, en el caso B se llevaron a cabo tres tutorías grupales y se calendarizó una entrega de proceso. Estas diferencias en el diseño habrían propiciado que en el caso B hubiera más momentos de ofrecimiento de feedback que en el caso A, los cuales habrían provocado una mejora de la percepción estudiantil de guía, pero también la posibilidad de recibir más orientaciones e indicaciones sobre su TFG durante las primeras fases, pudiendo identificar antes posibles errores y/o mejoras, pero también generando en ocasiones un trabajo no deseado por parte los/las estudiantes y, por lo tanto, una percepción del feedback más negativa sobre su vivencia.

8.3.5 El feedback como ayuda para atribuir sentido al TFG durante el proceso de elaboración

En relación con la cuarta pregunta de investigación *¿Qué valor asignan los/las estudiantes al feedback para atribuir sentido a la elaboración del TFG?* observamos

diferencias entre las percepciones de los/las estudiantes de los dos casos, especialmente respecto a las dimensiones de la ayuda del feedback para interesarse más por lo que estaban haciendo y de la ayuda del feedback para sentirse competentes. Como sabemos, para que los/las estudiantes atribuyan sentido al proceso de aprendizaje se requiere tanto de las dos dimensiones anteriormente mencionadas (interés por la tarea y sentimiento de competencia) como de una adecuada representación de la tarea (Miras, 2001). En este sentido, no podemos constatar que en el caso A el feedback ayudase a los/las estudiantes a atribuir sentido a la elaboración del TFG en ninguna de las cuatro fases, ya que los resultados de este caso muestran percepciones ambivalentes-negativas respecto de la ayuda del feedback para interesarse por la tarea, y percepciones negativas para conocer sus puntos fuertes y débiles en todas las fases. Por el contrario, esto sí pudo observarse en el caso B, donde el feedback ofrecido por la Docente B fue valorado positivamente en las tres dimensiones que configuran la atribución de sentido, a lo largo las cuatro fases de la asignatura.

Cuando en las entrevistas finales se profundizó sobre las razones por las que los/las estudiantes asignaron las distintas puntuaciones en las dimensiones de la atribución de sentido, todos/as los/las estudiantes afirmaron que el feedback les había ayudado a comprender la tarea que tenían que realizar. En el caso B, los/las estudiantes también añadieron que en general el feedback les había ayudado a interesarse más por aspectos de su TFG y a ser más conscientes de sus puntos fuertes y débiles, elementos que son esenciales para promover el aprendizaje de los/las estudiantes, motivarlos/as e involucrarlos/as en el uso activo del feedback (Hatzia Apostolou y Paraskakis, 2010). En el caso A, las estudiantes en general no consideraron que el feedback les hubiera ayudado a interesarse más por lo que estaban haciendo, puesto que expresaron que su interés era previo e intrínseco y que su tutor no era experto en la temática. Tampoco percibieron que el feedback les ayudara a ser más conscientes de sus puntos fuertes ni débiles, porque no les indicaba cómo mejorar su trabajo, dicha valoración coincide con lo planteado por Moreno (2017), sobre las características de un feedback formativo. Asimismo, aunque todas estas estudiantes indicaron que cuando recibían un feedback que les validaba su trabajo se sentían más competentes con lo que estaban haciendo, también expresaron que les generaba cierta desconfianza en la real adecuación de su trabajo.

Respecto a la influencia del feedback sobre la atribución del sentido para su futuro profesional, todos/as los/las estudiantes coincidieron en que el feedback recibido les

ayudaría a afrontar futuros trabajos de naturaleza similar, con lo cual se observa una apropiación relativamente superficial del feedback recibido, ya que no implica un cambio en sus estrategias de aprendizaje, en la línea de lo encontrado por Hepplestone y Chikwa (2014), pudiendo identificarlo como el efecto bucle único (single-loop) mencionado por Carless (2019). Algunos de ellos también especificaron que el feedback les había ayudado a conocer aspectos formales como, por ejemplo, el uso de la normativa APA o el modo de redactar el contenido en un TFG, lo cual mostraría un poco más de consciencia y concreción respecto de las áreas de mejora en las que el feedback les habría impactado. Aparte, algunos estudiantes reportaron que el feedback les había ayudado a mejorar sus estrategias de aprendizaje, como la gestión del tiempo y la planificación, o algunos aspectos personales, como la inseguridad ante el trabajo realizado. Este tipo de respuestas reflejaría el efecto del feedback de bucle doble (double-loop) identificado por Carless (2019).

Estos resultados son alentadores ya que muestran que los/las estudiantes, incluso cuando no perciben de manera directa el feedback como ayuda para la atribución de sentido, como en el caso A, identifican que el feedback recibido les será útil para enfrentarse a textos académicos similares en un futuro. Asimismo, aunque no todos/as los/las participantes lo expresaron, la influencia del feedback pudo trascender en algunos casos del texto académico y dirigirse a la mejora de aspectos personales y de estrategias de aprendizaje (por ejemplo, en los procesos de Helena y Belén), contribuyendo así a desarrollar su competencia como aprendices y futuros profesionales.

Capítulo IX Conclusiones, aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación

9.1 Conclusiones generales de la investigación	321
9.2 Aportaciones teóricas y metodológicas	327
9.3 Aportaciones educativas.....	329
9.3.1 Recomendaciones u orientaciones institucionales	329
9.3.2 Recomendaciones u orientaciones para tutores/as de TFG	330
9.3.3 Recomendaciones u orientaciones para estudiantes de TFG.....	333
9.4 Limitaciones de la actual investigación.....	335
9.5 Futuras líneas de investigación	336

Conclusiones, aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación

Este último capítulo se estructura en cinco apartados. En primer lugar, se presentan las conclusiones generales de la investigación. En segundo lugar, se indican las aportaciones teóricas y metodológicas en el campo del feedback, situándolo en el contexto de la asignatura del TFG. En tercer lugar, se exponen las aportaciones educativas de la investigación a partir de una propuesta de recomendaciones u orientaciones para las distintas partes implicadas en la asignatura del TFG (institución, tutores/as y estudiantes). En cuarto lugar, se identifican las limitaciones del propio estudio. Finalmente, se proponen algunas futuras líneas de investigación que, a nuestro parecer, ayudarían a ampliar el conocimiento de los procesos de feedback en la educación superior.

9.1 Conclusiones generales de la investigación

A modo de síntesis, presentamos a continuación las principales conclusiones derivadas de nuestra investigación.

En relación con el primer objetivo, dirigido a *analizar el feedback ofrecido por profesorado universitarios en un entorno semipresenciales durante la elaboración del TFG* se concluye que:

- La identificación de la presencia de los distintos focos y tipos de feedback durante las distintas fases del TFG en ambos casos de estudio, junto con la percepción de los/las estudiantes de haber recibido el feedback a tiempo para ser usado, y sus calificaciones finales comprendidas entre el notable y el excelente, suscita la interpretación de que el feedback ofrecido en ambos casos de estudio fue potencialmente útil para ayudar a los/las estudiantes a construir significados y a atribuir sentido a los aprendizajes, así como para promoverles una vivencia positiva a lo largo de la asignatura.
- La mayor presencia de feedback con foco en tarea y contenido detectada en ambos casos, coincidiendo con los resultados previos en la literatura, apunta a la importancia que tienen estos dos focos para desarrollar una actividad académica como el TFG, si bien también es necesaria la presencia de otros focos del feedback –por ejemplo, motivacional- para ayudar al alumnado a progresar en su aprendizaje.

- El diseño instruccional y evaluativo propuesto en cada caso influyó en la distribución efectiva del feedback, tanto en su ofrecimiento como en su demanda. Una reducida presencia de tutorías grupales en las primeras fases y la ausencia de una entrega en la mitad del proceso (fase 2), parece promover que los/las estudiantes tiendan a acumular sus dudas alrededor de la fecha de entrega del TFG (fase 3). Dicha realidad también lleva a revisar los procesos de autorregulación y autoevaluación de los/las propios/as estudiantes, así como la alfabetización en feedback de estudiantes y docentes.
- En términos generales, cada docente adaptó el foco del feedback sobre aspectos acordes con la fase del TFG en la que se encontraban los/las estudiantes, así como a la modalidad de TFG que seleccionaron (investigación o intervención), y dichos aspectos tratados mantuvieron relación con los aspectos indicados en las rúbricas propuestas por la Facultad de Educación, para orientar la evaluación de las entregas de cada fase del TFG.
- Los aspectos mayoritariamente tratados por el y la docente mediante el feedback con foco en contenido (contenido del marco teórico) y foco en tarea (citación de autores en normativa APA) en los dos casos coinciden con las dificultades detectadas previamente en la literatura cuando los/las estudiantes afrontan la construcción del TFG, y demuestran que el feedback pudo adaptarse a aquellas áreas que los/las estudiantes requerían más orientaciones.
- Los resultados de nuestro trabajo evidencian que los/las docentes variaron tanto el foco como el tipo del feedback en cada una de las fases. Estos resultados coinciden con hallazgos previos identificados en la literatura y apuntan a la importancia de contar con una estructura de TFG que facilite el ofrecimiento de feedback, pero también que presente la suficiente flexibilidad para que en el desarrollo de la actividad conjunta cada uno de los/las docentes pueda ir adaptándose a las necesidades de sus estudiantes.
- La mayor parte del feedback se ofreció de manera presencial, principalmente en tutorías individuales, aunque también se detectó feedback en modalidad online, siendo en el caso A ofrecido mediante e-mail y en el caso B mediante Google Drive, canal que permitió situar el feedback dentro del texto en construcción.

- En relación con la preferencia de modalidad, todos/as los/las estudiantes indicaron preferir el feedback en modalidad presencial porque les permitía dialogar de manera más cercana con su tutor/a. Dichos resultados coinciden con los hallazgos identificados previamente en la literatura.
- Las percepciones de los/las estudiantes acerca de haber recibido el feedback a tiempo para ser usado y sus calificaciones finales comprendidas entre la franja del notable y el excelente, contribuyen a valorar que el feedback ofrecido en ambos casos fue potencialmente útil para ayudar a realizar con éxito la tarea del TFG.

En relación con el segundo objetivo, dirigido a *analizar los efectos observables del feedback ofrecido durante la elaboración del TFG y la percepción de los/las estudiantes y docentes acerca de su uso* se concluye que:

- La ampliación y enriquecimiento del modelo de categorías de análisis de los efectos del feedback, a partir de las categorías emergentes, permitió identificar efectos observables tanto en el producto como en el intercambio comunicativo, así como poner más luz y construir una gama de matices relativos a las distintas actuaciones que los/las estudiantes llevan a cabo después de recibir feedback (p.ej. conservación, incorporación con elaboración cognitiva, activación, etc.), posibilitando unos resultados más ricos y profundos de los efectos del feedback.
- La mayor parte de los efectos observables en el producto fueron de incorporación, hecho que evidencia que los/las estudiantes, en general, usaron el feedback y actuaron a partir del él mejorando su TFG.
- La mayor parte de los efectos observables en el intercambio comunicativo fueron de activación aclaración, hecho que evidencia la implicación y proactividad de los/las estudiantes en el proceso feedback, y la presencia de un clima de confianza que permite a los/las estudiantes preguntar sus dudas y exponer incomprensiones.
- La propuesta metodológica de rastreo y seguimiento de efectos del feedback de manera sostenida a lo largo de las distintas fases del TFG nos permitió comprender que los efectos de no incorporación no llevan implícito que el/la estudiante no haga uso del feedback recibido, aunque dicha actuación no quede reflejada en el producto.

- El análisis de la relación entre las características del feedback y los efectos observables, permitió identificar algunas tendencias que podrían ser de utilidad a los/las docentes a la hora de ofrecer feedback:
 - El foco en contenido y tipo verificativo generó más efectos de activación aclaración, especialmente en las primeras fases del TFG.
 - El foco en tarea y tipo elaborativo produjo más efectos de incorporación inmediata en las distintas fases.
 - El foco en contenido y tipo elaborativo con *explicación propia* o *requerimiento de mejora* provocó más efectos de incorporación con elaboración cognitiva.
 - El foco en tarea y tipo elaborativo con *ejemplo de mejora* conllevó más efectos de incorporación sin elaboración cognitiva.

- Los efectos de ruptura de significados compartidos, de no atención y de no incorporación no parecen responder a ninguna característica de feedback en concreto, pudiendo estar más relacionados con variables mediadoras del/de la propio/a estudiante o docente como, por ejemplo, el nivel de alfabetización en feedback (Carless y Boud, 2018), habilidades y estrategias para tutorizar (Narciss, 2013), estilos cognitivos y enfoques de aprendizaje (Evans, 2013) o nivel de ansiedad del/de la estudiante (Nash et al., 2015). Cabe señalar que únicamente se identificó su presencia en las fases de construcción del TFG (fase 1 a fase 3), y no durante la construcción la de presentación del TFG, hecho que apuntaría a la posibilidad de una cierta relación entre la aparición de dichos efectos y la complejidad y familiaridad con la tarea solicitada. Ciertamente, su identificación residual es alentadora, pudiéndose interpretar que el conjunto de tipologías del feedback ofrecido, en términos generales, promueve un contexto instruccional y evaluativo adecuado para la generación de significados compartidos. Aunque también alerta sobre la necesidad de realizar un seguimiento de los efectos que se generan a partir del feedback que ofrecido y recibido.

- En términos generales, los/las participantes consideraron haber usado el feedback recibido, coincidiendo con los efectos observables de incorporación inmediata y de conservación. Este resultado es positivo, puesto que indica que tanto

estudiantes como docentes fueron conscientes del uso que se realizó de la mayor parte del feedback y, a su vez, es alentador para implementar un posible sistema de seguimiento de los efectos del feedback por parte de los/las participantes, como apuntaremos más adelante en el apartado de aportaciones educativas. Sin embargo, no se detectaron las mismas coincidencias con los efectos de incorporación a corto plazo y de no incorporación. En cuanto a efectos en el intercambio comunicativo, no se detectaron coincidencias entre las percepciones de los/las participantes y los efectos observables, debido a que no se les preguntó explícitamente por dichos efectos, por no estar considerado de antemano en la recogida de datos, si bien han podido ser detectados posteriormente como efectos emergentes.

En relación con el tercer objetivo, dirigido a *analizar los efectos percibidos que el feedback produce en algunas áreas personales de los/las estudiantes* se concluye que:

- Los/las estudiantes expresaron de manera general sentirse satisfechos/as con el feedback recibido y considerarlo de utilidad. Sin embargo, cuando se atendieron individualmente los focos del feedback en las distintas fases de la asignatura, se identificaron valoraciones más negativas en relación con la utilidad del feedback con foco en contenido, que podrían estar asociadas con la falta de especialización de los/las tutores sobre los temas particulares de cada TFG, así como a las dificultades de los/las estudiantes en los procesos de búsqueda bibliográfica, síntesis de la información y construcción del marco teórico.
- Las diferencias entre las percepciones de los/las estudiantes de los dos casos respecto a la percepción de guía nos permiten deducir que las características del diseño evaluativo, así como de los intercambios comunicativos que se proponen entre estudiante-docente, influyen en la percepción de guía. Concretamente, se corrobora la importancia de ofrecer un feedback continuo y situado para contribuir a que los/las estudiantes se sientan acompañados y orientados durante el proceso de E-A, implicándose en el uso del feedback recibido para implementar las mejoras oportunas.
- Las expectativas de ayuda de los/las estudiantes sobre el feedback futuro, en términos generales, mantuvieron cierta relación con su percepción de guía. Sin embargo, en algunas fases se mostraron percepciones más positivas en las

expectativas de ayuda que las que se habían indicado en la percepción de guía. A nuestro parecer, este hecho apunta al papel de un vínculo positivo y de confianza entre estudiante y docente, y/o al uso de estrategias de afrontamiento por parte de los/las estudiantes para perseverar en la consecución de la tarea como, por ejemplo, manteniendo la esperanza de recibir el feedback que necesitan en el futuro próximo.

- Las percepciones en relación con la vivencia del feedback fueron, en general, más negativas que las percepciones indicadas en la influencia del feedback sobre su vivencia y estado emocional. En este sentido, podemos (1) observar que los/las estudiantes no atribuyeron toda la carga negativa de su vivencia al feedback recibido, mencionando la influencia de otros aspectos relacionados con el contexto institucional (p.ej. la asignatura coincide con otras asignaturas, como las prácticas externas), las variables individuales (p.ej. dificultad para sintetizar la información o gestionar el tiempo de trabajo), el estilo de tutorización los/las docentes (p.ej. tendencia a dar un feedback breve y positivo) y/o el diseño de E-A y evaluación (p.ej. pautar más entregas obligatorias), reportados como variables mediadoras en el proceso de feedback por la literatura; así como (2) corroborar que un diseño instruccional y evaluativo más estructurado en la asignatura del TFG, con un feedback continuo y sostenido en el tiempo, podría prevenir vivencias desagradables o negativas en la fase de entrega final del TFG.
- Los/las estudiantes consideraron que el feedback, en general, les había influido positivamente en su vivencia durante el TFG. Sin embargo, en ambos casos detectamos que la valoración del feedback empeoró durante la construcción del marco teórico, principalmente por no ofrecer orientación en la búsqueda de bibliografía específica, así como en el momento que solicitaba modificaciones o mejoras que, al parecer del/de la estudiante, (1) llegaban tarde, pudiendo haber sido indicadas en fases anteriores, y/o (2) les suponían un reto, generando dudas en su competencia para llevarlas a cabo. Adicionalmente, en el caso A se mencionaron características de la estructura del feedback (p.ej. breve, poco crítico y concreto) como causantes de influir negativamente en su vivencia.
- Respecto a la influencia del feedback en su estado emocional, los/las estudiantes consideraron que, en general, les influyó positivamente transmitiéndoles, entre

otros, tranquilidad, confianza y ánimo. Sólo se detectó un descenso de su valoración general en las fases que algunos/as estudiantes recibieron un feedback que, a su parecer, podía haber sido entregado previamente, puesto que estos/as estudiantes indicaron enfado y malestar en dichas fases.

- La presencia de mayor feedback con foco motivacional y de tipo verificativo en las primeras fases de la asignatura puede alentar y transmitir confianza a los/las estudiantes, para lidiar con las dificultades asociadas a la construcción del TFG (p.ej. elaboración del marco teórico), pero su presencia prolongada puede contribuir a que los/las estudiantes experimenten una vivencia más negativa en la fase 3 (entrega TFG), porque no hayan podido realizar modificaciones o cambios en su TFG previamente, y duden de la veracidad del feedback. En cambio, la presencia de más feedback de tipo elaborativo en las primeras fases del TFG, puede ser más retador para los/las estudiantes, demandándoles procesos cognitivos más complejos para entenderlo e implementarlo, pero también contribuye a generar más cambios y modificaciones en las primeras fases, y poder vivenciar la fase 3 (entrega del TFG) más satisfactoriamente.
- En relación con la atribución de sentido, sólo se identificó atribución de sentido en el caso B. Sin embargo, los/las estudiantes de ambos casos fueron capaces de identificar la aplicabilidad del feedback recibido en el TFG para ayudarlos a afrontar tareas similares en el futuro, mostrando así un efecto del feedback que trasciende a la tarea puntual del TFG, aunque de carácter superficial porque su aplicación no se diferencia de una tarea con las mismas características. No obstante, algunos/as estudiantes pudieron trascender el uso concreto del feedback recibido al indicar que les había influido en la mejora de estrategias de aprendizaje (gestión del tiempo y planificación) y de aspectos personales (percepción de competencia ante el propio trabajo).

9.2 Aportaciones teóricas y metodológicas

En relación con las aportaciones teóricas y metodológicas derivadas de nuestra investigación, podemos indicar que se ha aplicado y adaptado el modelo de análisis del feedback propuesto por Coll y colaboradores (2013; 2014) a un nuevo contexto de E-A, la asignatura del TFG, aportando datos empíricos para ampliar la comprensión de los procesos de feedback en la educación superior. Asimismo, se ha incorporado a dicho

modelo una nueva categoría de análisis, el foco motivacional, y nuevas subcategorías de cada foco (contenido, tarea y participación) adaptadas al contexto del TFG. La ampliación y adaptación de dicho modelo, junto con los resultados obtenidos de su aplicación, nos ofrecen un panorama más ajustado, rico y profundo de las características del feedback a lo largo de un proceso de E-A, especialmente durante la construcción del TFG.

Sobre los efectos del feedback se diseñó un modelo teórico inicial de análisis de los efectos observables y percibidos del feedback que, posteriormente, se mejoró con la incorporación de categorías emergentes de efectos observables. El modelo final incluye categorías y subcategorías de efectos observables tanto en el producto como en el intercambio comunicativo de proceso. Las categorías y subcategorías del producto están compuestas por los efectos de incorporación (inmediata, a corto plazo, medio plazo, y con o sin elaboración cognitiva), los efectos de conservación y los efectos de no incorporación. En el intercambio comunicativo encontramos las categorías y subcategorías de los efectos de activación (aclaración y/o profundización), los efectos de ruptura de significados compartidos y los efectos de no atención. En relación con los efectos percibidos, el modelo incluye tres categorías para analizar los efectos percibidos del feedback a partir de los relatos de los/las estudiantes: la percepción positiva, la percepción ambivalente y la percepción negativa respecto del feedback recibido. Dichas categorías de análisis se aplicaron a siete áreas personales de los/las estudiantes: su satisfacción general con el feedback, su percepción de utilidad del feedback recibido, su percepción de guía a partir del feedback recibido, las expectativas de ayuda ante el próximo feedback, la influencia del feedback en su vivencia personal y en su estado emocional, y la influencia del feedback en su atribución de sentido en la construcción del TFG.

Para identificar las distintas categorías del modelo teórico de análisis de los efectos observables y percibidos del feedback se creó un modelo metodológico para rastrear los efectos del feedback durante la asignatura del TFG. En relación con los efectos observables, el modelo metodológico ordenaba los datos a rastrear de cada estudiante en aras de poder relacionar cada feedback recibido con un determinado efecto observable. En este sentido, el modelo metodológico rastreó, a partir de un feedback concreto ofrecido, los cambios y/o modificaciones que surgían en los productos parciales y finales, así como los efectos que aparecían en los posteriores intercambios comunicativos entre estudiante-docente a raíz de dicho feedback. Además, el modelo metodológico trianguló

la información obtenida por la investigadora (efectos observables) con las voces de los/las participantes (estudiantes y docentes), para poder identificar las coincidencias y discrepancias entre los efectos observables y la percepción de uso del feedback de los/las participantes. En relación con los efectos percibidos del feedback, el modelo también registró las percepciones que los/las estudiantes expresaban sobre el feedback recibido al final de cada fase del TFG.

La implementación de los anteriores modelos -sobre el feedback ofrecido y los efectos producidos (observables y percibidos)- permitió obtener resultados empíricos que contribuyen a aumentar la comprensión del complejo proceso del feedback (ofrecer, recibir y actuar) y de los efectos observables y percibidos que puede generar durante la construcción de un TFG. Especialmente, se resalta la contribución de los resultados empíricos que apoyan la variedad de las actuaciones de los/las estudiantes a partir de recibir feedback y de las percepciones de los/las estudiantes sobre la influencia que consideran que el feedback tuvo en su vivencia, estado emocional y atribución de sentido durante la construcción del TFG, puesto que son áreas que cuentan con muy pocas evidencias empíricas y sobre las que la literatura ha remarcado la necesidad de ampliar el conocimiento para poder comprender mejor los procesos de feedback.

9.3 Aportaciones educativas

En relación con las aportaciones educativas, esta investigación nos permite extraer algunas recomendaciones u orientaciones para tutores/as y estudiantes de TFG del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Barcelona, que consideramos que pueden ser de utilidad para afrontar la asignatura del TFG. Asimismo, se listan algunas recomendaciones u orientaciones a nivel institucional que en nuestra investigación hemos detectado que podrían mejorar los procesos de feedback de la asignatura del TFG (ver infografía en el Anexo 28).

9.3.1 Recomendaciones u orientaciones institucionales

Aspectos de gestión y estructura de la asignatura

- ✓ Proponer un sistema de asignación de tutores/as de TFG a partir de sus líneas de investigación y/o experticia, posibilitando así un feedback que también pueda orientar al/a la estudiante en la búsqueda de autores y/o teorías relevantes sobre la temática seleccionada en el TFG, y poder promover y/o facilitar más aprendizaje sobre dicho

tema de investigación. Hacemos esta propuesta en conocimiento del reto que supone para la organización y gestión docente, por el gran volumen de estudiantes que muchas facultades acogen, entre ellas la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona donde este estudio se lleva a cabo.

- ✓ Reducir el número de estudiantes por tutor/a de TFG para poder facilitar un feedback más extenso, detallado y personalizado, y poder acompañar con más facilidad todos los procesos que acontecen a lo largo de la construcción del TFG de cada estudiante.
- ✓ Ampliar el periodo de realización de la asignatura del TFG o reducir el número de asignaturas con las que convive a nivel temporal, para que los/las estudiantes puedan concentrarse en el proceso de construcción del TFG, tengan tiempo de desarrollar su competencia investigadora y obtengan el máximo provecho de la experiencia que cierra el grado formativo.

Aspectos de formación

- ✓ Ofrecer y promover una alfabetización general en feedback tanto para docentes como para estudiantes, y específica en el contexto del TFG. Del mismo modo que se está realizando con, por ejemplo, la formación de la competencia de investigadora. Un recurso para dicha alfabetización es el reciente catálogo de estrategias de feedback para profesorado universitario de Cano (2021).

9.3.2 Recomendaciones u orientaciones para tutores/as de TFG

Aspectos del diseño de la asignatura

- ✓ Aplicar un diseño instruccional y evaluativo del TFG con una entrega obligatoria de proceso en la fase 2, de acuerdo con los lineamientos propuestos desde la Facultad de Educación, y establecer, en la medida de lo posible, más de una tutoría grupal en la fase 1, ya que, de acuerdo con los resultados obtenidos, parece favorecer que los/las estudiantes lleguen a la fase 3, momento de entrega del TFG escrito, con una vivencia más satisfactoria. Dichas tutorías irían encaminadas a promover más oportunidades para trabajar en la concreción del tema del TFG, los procesos de búsqueda de bibliografía especializada, la estructuración y la composición del marco teórico y el uso de la normativa APA, puesto que han sido los aspectos que han generado más demanda de feedback en nuestra investigación.

- ✓ Solicitar a los/las estudiantes que antes de los encuentros en las tutorías presenciales o virtuales indiquen sobre qué aspectos necesitan recibir feedback y el porqué de la demanda. De esta manera habrá más posibilidad de que el tutor/a pueda ofrecer un feedback más ajustado a la necesidad del/de la estudiante y que el/la estudiante esté más implicado en el proceso de feedback.
- ✓ Proponer a los/las estudiantes compartir un acta de tutorías, con un apartado concreto de feedback, en el que puedan recoger el feedback ofrecido y las actuaciones que se realizan a partir de este. De esta manera, los/las participantes podrían realizar un seguimiento de las actuaciones generadas a partir del feedback, y les ayudaría a detectar posibles incomprensiones o dificultades con el feedback. Paradójicamente, lejos de ampliar el tiempo dedicado a supervisar el trabajo, tener un mayor conocimiento del uso real del feedback podría ayudar a hacerlo más sostenible y efectivo.

Aspectos de formación

- ✓ Revisar y, si es necesario, ampliar los propios conocimientos teóricos y prácticos sobre el feedback, asegurándose así de poseer una adecuada alfabetización en una de las principales ayudas para acompañar y guiar a los/las estudiantes en los procesos de E-A. Concretando esta alfabetización de feedback, en la medida de lo posible, dentro de la asignatura del TFG. Es importante recordar que:
 - El momento de entrega del feedback no es el final del proceso, sino el punto inicial del proceso de feedback, y es importante hacer seguimiento de todo aquello que acontece después de la entrega de dicho feedback, tanto en el producto como en el proceso del/de la estudiante.
- ✓ Concretar y contextualizar tanto como se pueda el feedback que se entrega, tanto en modalidad presencial como online.
- ✓ Si se escoge un canal para ofrecer el feedback en modalidad online, seleccionar uno que permita el diálogo entre estudiantes y docentes, aprovechando el máximo posible los beneficios de las TIC. Probablemente, esta última recomendación haya sido alcanzada por la mayor parte del profesorado en la actualidad, puesto que la aparición de la pandemia COVID-19, especialmente en su primera etapa, posicionó las TIC como el único canal para poder seguir con los procesos de E-A.

- ✓ Respecto a las características del feedback, nuestra investigación ha permitido detectar algunas tendencias de efectos que los/las docentes podrían promover dependiendo del feedback que ofrezcan:
 - Un feedback con foco en contenido y verificativo podría generar más efectos de activación, especialmente en las primeras fases del TFG.
 - Un feedback con foco en tarea y elaborativo podría generar más efectos de incorporación en cualquier fase del TFG.
 - Un feedback con foco en contenido y elaborativo con *explicación propia* o *requerimiento de mejora* podría generar más efectos de incorporación con elaboración cognitiva.
 - Un feedback con foco en tarea y elaborativo *con ejemplo de mejora* podría generar más efectos de incorporación sin elaboración cognitiva.
 - Un feedback verificativo puede afianzar y/o mejorar el sentimiento de competencia de los/las estudiantes. Sin embargo, un uso prolongado de este, sin potenciar orientaciones para mejorar el TFG, también puede generar desconfianza de la veracidad del feedback.

Aspectos de reflexión con los/las estudiantes

- ✓ Dar a conocer a los/las estudiantes que el feedback tiene una naturaleza dialógica y que para existir requiere la implicación y proactividad de los/las estudiantes en todo el proceso, así como su actuación a partir de él. Aprovechando para explicar, si procede, algunos de los efectos derivados del feedback, más allá del efecto de incorporación, compartiendo la responsabilidad para detectar posibles efectos de ruptura de significados compartidos, de no atención o de no incorporación.
- ✓ Compartir con los/las estudiantes algunas realidades que se pueden encontrar durante la construcción del TFG y que podrían generarles alguna dificultad. Por ejemplo:
 - El proceso de búsqueda de literatura especializada acostumbra a suponer un reto para los/las estudiantes, puesto que suelen desconocer el uso de bases de datos, como Scopus, ERIC o Web of Knowledge, para dicha finalidad.
 - El proceso de construcción del marco teórico puede generar vivencias de malestar y emociones negativas a los/las estudiantes, puesto que el alto volumen de información a sintetizar y priorizar, la posible aparición de

información contradictoria entre los distintos autores de la literatura, la posible existencia de aspectos poco concluyentes sobre la temática que se investiga y/o el uso de la normativa APA, entre otros, son procesos que no acostumbran a afrontar habitualmente los/las estudiantes a lo largo del Grado de Educación Primaria.

- El TFG propone, independientemente de su modalidad, trabajar sobre un terreno nuevo, y la novedad siempre necesita un grado de desconocimiento para existir. Asimismo, el desconocimiento puede conllevar periodos de incertidumbre y desorientación, y estos periodos pueden generar sensaciones de inseguridad, angustia o malestar a algunos/as estudiantes. Estas sensaciones, en su justa medida, pueden ser una oportunidad de crecimiento académico y autoconocimiento personal. En el caso de vivenciar este malestar, es importante compartirlo con el/la tutor/a, porque también forma parte del proceso de construcción del TFG.

9.3.3 Recomendaciones u orientaciones para estudiantes de TFG

Aspectos de formación

- ✓ Valorar el grado de alfabetización en feedback que se posee y las dificultades que se considera que pueden aparecer con el feedback. Para ello, es aconsejable revisar y valorar el tipo de experiencias previas que se tienen con el feedback, cómo uno/a acostumbra a relacionarse en estos procesos (p.ej. ¿se solicita feedback o se espera a recibirlo? ¿se concreta la demanda de ayuda? ¿qué tipo de ayuda se espera recibir del feedback? ¿se considera que el/la docente es la persona que tiene todas las soluciones a los problemas de uno/a? ¿se considera que el conocimiento es estático? etc.), y cómo suele actuar a partir del feedback recibido (p.ej. siempre se incorpora al pie de la letra, se solicita una aclaración cuando no se entienden las orientaciones recibidas, a menudo no se incorpora o no se atiende a las orientaciones recibidas, etc.).
- ✓ Ser consciente de que el proceso de feedback no es unidireccional, ofrecido por el/la docente al/a la estudiante, sino que es bidireccional y de naturaleza dialógica, y que el proceso de feedback empieza en el momento en que se recibe el feedback, el cual requiere la implicación y proactividad de cada estudiante, y que se actúe a partir de él.

Aspectos de reflexión

- ✓ Recopilar en un diario el feedback que se va recibiendo. De esta manera, se podrá:
 - Reflexionar sobre cada una de las orientaciones recibidas (tantas veces se precise).
 - Valorar el grado de comprensión del feedback y, en caso de ser necesario, solicitar aclaraciones u orientaciones adicionales.
 - Llevar un registro de las distintas actuaciones que se llevan a cabo a partir de cada feedback.
- ✓ Aprovechar para descubrir y potenciar las propias habilidades y competencias como investigador/a, así como revisar las propias limitaciones y carencias, perseverando ante las dificultades y/o retos que aparezcan en el proceso de construcción del TFG, puesto que son fuentes de conocimiento y oportunidades de mejora. Algunos puntos para valorar podrían ser:
 - Dominio de los procesos de búsqueda de información y conocimiento de bases de datos sobre mi área de estudio (p.ej. ERIC, Scopus y/o Web of Knowledge).
 - Dominio de estrategias de selección, priorización, síntesis y redacción de un amplio volumen de información.
 - Conocimiento y dominio de la normativa APA.
 - La propia concepción sobre el conocimiento científico (p.ej. ¿todo lo publicado es conocimiento absoluto y finito? o ¿el conocimiento es dinámico y está en constante evolución?).

Aspectos vivenciales

- ✓ Ser consciente que ningún/a tutor/a de TFG es experto/a en los resultados concretos del TFG escogido, puesto que la naturaleza del propio trabajo no tiene una solución única, ni fue realizado de la misma manera por nadie anteriormente. Esta realidad puede llevar a veces a que el feedback que se recibe no ofrezca una solución única ante las dificultades que se encuentran, no indique un camino exacto a seguir, o no pueda desvelar el resultado final del TFG. En este sentido, algunos/as estudiantes pueden experimentar en ocasiones sensaciones de desorientación, frustración o angustia propias de la incertidumbre que conllevan los procesos de investigación o creación de nuevo conocimiento.

9.4 Limitaciones de la actual investigación

En cuanto a las limitaciones de nuestra investigación, primeramente podemos indicar que plantea las propias de una investigación basada en un estudio de casos, el cual, pese a permitirnos explorar con mucha profundidad un área concreta, presenta dificultades en la generalización de los resultados obtenidos y, por lo tanto, se hace necesario la contribución de más investigaciones similares a la nuestra para poder corroborar y/o ampliar los resultados obtenidos en la presente investigación.

Seguidamente, el análisis tan detallado y profundo de los distintos efectos del feedback en cada uno de los participantes, a lo largo de toda la secuencia didáctica, nos obligó a reducir la muestra a dos docentes y ocho estudiantes para poder realizar el análisis de datos con la calidad y profundidad necesarias. Asimismo, al ser un estudio de carácter exploratorio hemos podido atender a algunas de las variables mediadoras que, según la literatura, influyen en los procesos de feedback. En nuestro estudio tuvimos en cuenta en el estado inicial la formación previa en feedback de los/las docentes y la experiencia previa de los/las estudiantes con el feedback.

Adicionalmente, debido a que fueron categorías emergentes, en los instrumentos de recogida de datos no aparecieron preguntas dirigidas a detectar la percepción de los/las participantes sobre los efectos observables en el intercambio comunicativo, sino que únicamente se preguntó su percepción en relación con la incorporación y el uso del feedback. En la misma línea, tampoco se pudo crear un instrumento para medir detalladamente el grado de elaboración cognitiva detectada en la incorporación de los/las estudiantes, limitando su detección a la presencia o ausencia de la elaboración cognitiva. Finalmente, debido a la necesidad de limitar los aspectos personales en los que analizar los efectos percibidos, se dejaron fuera del análisis algunos aspectos también interesantes de investigar e indicados en la literatura como, por ejemplo, el efecto del feedback en la autorregulación de los/las estudiantes.

Por último, cabe señalar que el contexto estudiado (de elaboración de un trabajo final de estudios universitarios) supone unas condiciones muy particulares, diferentes de otras ocasiones anteriores de oferta y recepción de feedback, que puedan suceder durante la carrera, en tareas no necesariamente tan complejas, pero no por ello menos importantes.

9.5 Futuras líneas de investigación

En relación con la innumerable cantidad de líneas de investigación interesantes a desarrollar en un futuro para seguir acercándonos a la apasionante naturaleza de los procesos del feedback e ir sumando más luz a la comprensión de sus efectos, indicaremos seguidamente algunas líneas que, a nuestro parecer, permitirían seguir explorando y ampliando los hallazgos detectados en nuestra investigación.

En primer lugar, consideramos necesario e interesante, en aras de ampliar los resultados obtenidos, replicar el estudio nuevamente, tanto en el contexto del TFG como en el contexto del Trabajo Final de Máster (TFM), para detectar así similitudes, matices y diferencias con nuestros hallazgos, y poder observar si el modelo de análisis del feedback y sus efectos puede ser aplicable a una tarea similar a la requerida en el TFG, pero con una exigencia superior, el TFM.

En segundo lugar, el hecho de que la mayor parte de los efectos analizados hayan sido observables, en lugar de no observables, consideramos que alienta a la formulación de nuevos estudios para mejorar y ampliar los instrumentos de análisis de los efectos del feedback, pudiendo tomar como punto de partida nuestro modelo de análisis de efectos observables en el producto y en el intercambio comunicativo. Asimismo, el predominio de los efectos observables favorece la creación de líneas de investigación relacionadas con el diseño de instrumentos de observación, individuales y/o conjuntos, para que los/las propios/as participantes (docentes y estudiantes) puedan realizar un seguimiento de los efectos que se generan a partir del feedback ofrecido y recibido.

En tercer lugar, una investigación dirigida a estudiar con más detalle la razón de ser de los efectos observables de *no incorporación*, de *no atención* y de *ruptura de significados compartidos* ayudaría a ampliar la comprensión del porqué de su aparición y a poder crear propuestas para detectarlos más fácilmente y evitar los posibles efectos negativos que su presencia podría generar en los procesos de E-A.

En cuarto lugar, en aras de seguir explorando los efectos que el feedback genera en los/las propios/as estudiantes, es decir, los efectos percibidos, consideramos necesario más investigación al respecto, especialmente focalizada en estudiar los efectos producidos en la vivencia personal y el estado emocional de los/las estudiantes.

En quinto lugar, una investigación longitudinal más extensa nos permitiría poder corroborar y/o ampliar algunas de las percepciones que los/las estudiantes indican respecto al uso del feedback en el futuro, observando así si se cumplieron o no sus percepciones y si, al recordar el feedback recibido en retrospectiva, genera algún cambio entre sus percepciones actuales y pasadas.

En sexto lugar, consideramos muy interesante un estudio dirigido a crear un instrumento para medir explícitamente el grado de alfabetización en feedback de los/las docentes y los/las estudiantes. Este instrumento permitiría generar formaciones en feedback más ajustadas y conocer el estado inicial de todos/as los/las participantes en términos de alfabetización en feedback, pudiendo implementar las medidas y recursos necesarios para el mejor desarrollo posible del proceso de E-A.

Finalmente, también consideramos oportunas investigaciones que amplíen el estudio de los efectos a partir del feedback ofrecido por otros/as estudiantes, feedback entre pares, observando si el modelo de análisis de feedback es aplicable en dicho diseño y, de serlo, pudiendo mejorarlo con nuevas categorías emergentes que puedan identificarse.

Referencias bibliográficas

- Ajjawi, R., y Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Ajjawi, R., y Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Álvarez, I., Espasa, A., y Guasch, T. (2012). The value of feedback in improving collaborative, writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, 37:4, 387-400. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.510182>
- Beaumont, C., O'Doherty, M., y Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, 36 (6), 671-687. <https://doi.org/10.1080/03075071003731135>
- Black, P., y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boud, D. (2015). Feedback: Ensuring that it leads to enhanced learning. *The Clinical Teacher*, 12, 3-7. <https://doi.org/10.1111/tct.12345>
- Boud, D., y Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Boud, D., y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in higher education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Boud, D., y Molloy, E. (2015). ¿Cuál es el problema del feedback? En D. Boud y E. Molloy (coord.). *El Feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 13-24). Madrid: Ediciones Narcea.

- Brown, G.T.L., y Harris, L.R. (2018). Methods in Feedback Research. En A.A. Lipnevich y J.K. Smith (Eds.). *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 97-120). Cambridge: Cambridge University Press <https://doi.org/10.1017/9781316832134.007>
- Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 41-50. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/02602930801895711>
- Cabrera, N., Mayordomo, R., y Espasa, A. (14-16 de octubre de 2015). *Promoviendo la reflexión del estudiante sobre el proceso de aprendizaje. Una experiencia de feedforward*. III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2015), Madrid, España.
- Cano, E. (Coord.) (2021). *Catálogo de estrategias de feedback para profesorado universitario*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/180814>
- Cano-García, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón: revista de pedagogía*, 66(4), 9-24. <http://hdl.handle.net/11162/106161>
- Cano-García, E. (2016). Del feedback al feedforward. En N. Cabrera y R. Mayordomo (Eds.). *El feedback formativo en la Universidad: experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 31-40). Barcelona: Colección Transmedia XXI.
- Cano-Vela, A. G., y Ortiz-Ballesteros, A. M. (2013). Prácticum y TFG: Su imbricación en la formación de maestros. *En Un prácticum para la formación integral de los estudiantes: Actas, Poio*, 26-27-28 junio 2013 (pp. 559-570). Andavira.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Carless, D. (2015). La confianza: facilitar el feedback dialógico. En D. Boud y E. Molloy (coord.). *El Feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 115-129). Madrid: Ediciones Narcea.

- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En N. Cabrera y R. Mayordomo (Eds.). *El feedback formativo en la Universidad: experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-30). Barcelona: Colección Transmedia XXI.
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36, 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Castelló, M. (2010). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (coord.) (2010). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editoria Graó.
- Chan, J. C., y Lam, S. F. (2008). Effects of different evaluative feedback on students' self-efficacy in learning. *Instructional Science*, 38(1), 37-58. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9077-2>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 41, 131-142. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822196>
- Coll, C. (Coord.) (1998). Proyecto: *Actividad conjunta, estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares*, subvencionado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del M.E.C. (PB95-1032).
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, J. y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 157-185). Vol. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-132. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356>

- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Coll, C., Mauri, T., y Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 49-59. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19769>
- Coll, C., y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual* (pp. 19-53). Madrid: Morata.
- Coll, C., Rochera, M.J., y De Gispert, I. (2014). Supporting online collaborative learning in small groups: Teacher feedback on learning content, academic task and social participation. *Computers & Education*, 75, 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.015>
- Coll, C., Rochera, M.J., De Gispert, I., y Díaz-Barriga, F. (2013). Distribution of feedback among teacher and students in online collaborative learning in small groups. *Digital Education Review*, 23, 27-46. Colmenero, M. J., Molina, M. D., y Rodríguez, J. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre los trabajos de fin de grado (trabajos de fin de carrera). *Formación universitaria*, 13(6), 283-290. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600283>
- Colmenero, M. J., Molina, M. D., y Rodríguez, J. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre los trabajos de fin de grado (trabajos de fin de carrera). *Formación universitaria*, 13(6), 283-290. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600283>
- Colomina, R., y Rochera, M.J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 56-62. <http://hdl.handle.net/2445/164789>
- Corbalan, G., Pass, F., y Cuyper, H. (2010). Computer-based feedback in linear algebra: Effects on transfer performance and motivation. *Computers & Education*, 55, 692-703. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.002>
- Crisp, G.T. (2012). Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 33-43. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.494234>

- Cropley, A. J. (2021, 3rd updated, revised, and enlarged edition). *Qualitative research methods: A practice-oriented introduction for students of psychology and education*. (open access – <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3095.6888/1>)
- Dann, R. (2019). Feedback as a relational concept in the classroom. *The Curriculum Journal*, 30(4), 352-374. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1636839>
- Dawson, P., Carless, D., y Lee, P. P. W. (2020). Authentic feedback: supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286-296. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1769022>
- De Salvador, N. (2018). *Improving Self-Regulation for Learning in EFL Writing in Secondary Education in Blended Environments*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/124288>
- Del Río, M. L., Díaz-Vázquez, R., y Maside Sanfiz, J. M. (2017). Satisfaction with the supervision of undergraduate dissertations. *Active Learning in Higher Education*, 19(2), 159-172. <https://doi.org/10.1177/1469787417721365>
- Delgado A. M., (Coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de universidades. http://www.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_ees_mec.pdf
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., y McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349-362. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.632676>
- Duncan, N. (2007). 'Feed-forward': improving students' use of tutors' comments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(3), 271-283. <https://doi.org/10.1080/02602930600896498>
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., y Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001>
- Espasa, A., Mayordomo, R. M., Guasch, T., y Martínez-Melo, M. (2019). Does the type of feedback channel used in online learning environments matter? Students' perceptions and impact on learning. *Active Learning in Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1469787419891307>

- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83, 1, 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Faya-Cerqueiro, F., Guadamillas-Gómez, M.V., y Alcaraz-Mármol, G. (2017). Limitaciones y conocimientos previos a la redacción del TFG: estudio de caso. En A.M. Martín Cuadrado, E. Juan Oliva, y N. Carriedo López (Coords.). *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación de la UNED. Los trabajos fin de carrera (TFG y TFM): el camino de la profesionalización*. (pp. 539-544). Madrid: Editorial: UNED.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE
- Freire, M. P., Díaz-Vázquez, R., Martínez-Roget, F., Maside, J. M., Del Río, M.L., y Vázquez-Rozas, E. (2015). Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 323-344. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5451>
- Gibbs, G., y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31. <http://eprints.glos.ac.uk/id/eprint/3609>
- Gikandi, J. W., Morrow, D., y Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: a review of the literature. *Computers & Educations*, 57, 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Glover, C., y Brown, E. (2006). Written feedback for students: too much, too detailed or too incomprehensible to be effective? *Bioscience education*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.3108/beej.2006.07000004>
- Gómez-Barreto, M. I. (2015). La evaluación del trabajo final de grado en las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de Albacete en la Universidad Castilla La Mancha. *Opción*, 31(3), 541-563. <https://www-redalyc-org.sire.ub.edu/articulo.oa?id=31045567028>
- Gómez-Trigueros, I. M. (2021). Percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster. *Formación universitaria*, 14(1), 195-206. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100195>
- Gros, B, y Cano, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>

- Guasch, T., Espasa, A., y Álvarez, I. (2010). Formative e-feedback in collaborative writing assignments: the effect of the process and time. *eLearn Center Research Paper Series, 1*, 49-59. <https://raco.cat/index.php/eLearn/article/view/225880/307291>
- Guasch, T., Espasa, A., Alvarez, I. M., y Kirschner, P. A. (2013). Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment. *Distance education, 34*(3), 324-338. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835772>
- Guasch, T., Espasa, A., y Martínez-Melo, M. (2018). The art of questioning in online learning environments: the potentialities of feedback in writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(1), 111-123. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1479373>
- Hadji, Ch. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: Presses Universtitaires de France.
- Harris, L.R., Brown, G.T.L., y Harnett, J.A. (2014). Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions and emotional responses. *Educational Assessment Evaluation and Accountability, 26*(2), 107-133. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9187-5>
- Hattie, J. y Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: Feedback*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Hattie, J., y Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In R.E. Mayer y P.A. Alexander (Eds.): *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249-271). New York: Routledge.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hatziapostolou, T., y Paraskakis, I. (2010). Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning through an Online Feedback System. *Electronic Journal of e-Learning, 8* (2). www.ejel.org
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., y Mahoney, P. (2019a). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development, 38*(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Henderson, M., Ryan, T., y Phillips, M. (2019b). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(8), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>

- Hepplestone, S., y Chikwa, G. (2014). Understanding how students process and use feedback to support their learning. *Practitioner Research in Higher Education*, 8(1), 41-53. <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/prhe>
- Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., Parkin, H. J., y Thorpe, L. (2011). Using technology to encourage student engagement with feedback: a literature review. *Research in Learning Technology*, 19(2). <https://doi.org/10.3402/rlt.v19i2.10347>
- Higgins, R., Hartley, P., y Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269-274. <https://doi.org/10.1080/13562510120045230>
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31, 217-230. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00021-6](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00021-6)
- Ion, G., Cano-García, E., y Fernández-Ferrer, M. (2017). Enhancing self-regulated learning through using written feedback in higher education. *International Journal of Educational Research*, 85, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.06.002>
- Irons, A. (2010). *An Investigation into the Impact of Formative Feedback on the Student Learning Experience*. [Tesis de Doctorado, Durham University]. Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/890/>
- Istance, D., y Kools, M. (2013). OECD work on technology and education: Innovative learning environments as an integrating framework. *European Journal of Education*, 48(1), 43-57. <https://doi.org/10.1111/ejed.12017>
- JISC. (2010). *Effective assessment in a digital age: A guide to technology-enhanced assessment and feedback*. Bristol: HEFCE.
- JISC. (2013). *Supporting assessment and feedback practice with technology: from tinkering to transformation*. Bristol: HEFCE.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active learning in higher education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Juan-Calvet, N., Rochera, M. J., Remesal, A., y De Salvador, N. (2018). Qué dificultades perciben los futuros maestros y sus profesores acerca del feedback recibido durante el trabajo final de grado. *Perspectiva Educativa*, 57(1), 24-49. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.617>

- Kingston, N., y Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30 (4), 28-37. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>
- Kluger, A. N., y DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254.
- Kulhavy, R. W., y Stock, W. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279–308.
- Lafuente, M., Alvarez, I. y Remesal, A. (2015). Making learning more visible through e-assessment: implications for feedback. *Journal of Computing in Higher Education*, 27(1), 10-27. <https://doi.org/10.1007/s12528-015-9091-8>
- Larraguibel, E. M., Remesal, A., y Rochera, M. J. (2018). Valoración del feedback virtual y presencial por parte de estudiantes de primer curso del grado de maestro. *Perspectiva Educacional*, 57(1), 3-23. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.597>
- Li, J., y De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2), 378-393. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>
- Mauri, T., Ginesta, A., y Rochera, M. J. (2016). The use of feedback systems to improve collaborative text writing: a proposal for the higher education context. *Innovations in education and teaching international*, 53(4), 411-424. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.961503>
- Mauri, T., y Rochera, M.J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.). Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria. Barcelona: Graó.
- McMillan, J.H., Venable, J.C., y Varier, D. (2013). Studies of the Effect of Formative Assessment on Student Achievement: So Much More is Needed. *Practical Assessment Research and Evaluation*, Vol. 18, No. 2. <https://scholarworks.umass.edu/pare>
- Merry, S., Price, M., Carless, D., y Taras, M. (2013). *Reconceptualising Feedback in Higher Education. Developing dialogue with students*. Oxon: Routledge.

- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, J. y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 309-325). Vol. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- Miras, M., y Solé, I. (2010). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (coord.) (2010). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editoria Graó.
- Molloy, E., y Boud, D. (2015). Cambiar nuestra concepción del feedback. En D. Boud y E. Molloy (coord.). *El Feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 25-50). Madrid: Ediciones Narcea.
- Molloy, E., Borrell-Carrió, F., y Epstein R. (2015). El impacto de las emociones en el feedback. En D. Boud y E. Molloy (coord.). *El Feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 69-91). Madrid: Ediciones Narcea.
- Moreno, L. (2017). *Evaluación formativa y feedback del profesor con uso de TIC: análisis de algunas prácticas evaluativas en la educación secundaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/124275>
- Narciss, S. (2004). The impact of informative tutoring feedback and self-efficacy on motivation and achievement in concept learning. *Experimental Psychology*, 51(3), 214-228. <https://doi.org/10.1027/1618-3169.51.3.214>
- Narciss, S. (2013). Designing and evaluating tutorial feedback strategies for digital learning environments on the basis of the interactive tutoring feedback model. *Digital Educational Review*, 23, 7-26.
- Narciss, S., y Huth, K. (2006). Fostering achievement and motivation with bug-related tutoring feedback in a computer-based training on written subtraction. *Learning and instruction*, 16, 310-322. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.003>
- Navaridas-Nalda, F., González-Marcos, A., y Alba-Elías, F. (2020). Evaluación online orientada al aprendizaje universitario: Impacto del feedback en los resultados de los estudiantes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(2), 101-120. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27468087005>

- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nicol, D. (2015). Resituar el feedback: de reactivo a proactivo. En D. Boud y E. Molloy (coord.). *El Feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 51-68). Madrid: Ediciones Narcea.
- Nicol, D.J., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OECD (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publications.
- Orsmond, P., y Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125-136. <https://doi.org/10.1080/02602930903201651>
- Orsmond, P., Merry, S., y Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: a qualitative interview study, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30:4, 369-386. <https://doi.org/10.1080/02602930500099177>
- Payá, M. (coord.), Ayuste, A., Cano, A. B., Escofet, A., Gros, B., Piqué, B., Rubio, L., Sabariego, M., Masgrau, M., Sansalvador, M^a T., Pérez, J. N., Comas, A. y Jouannet, Ch. (2018). *Guía para la formación de la competencia investigadora*. <http://hdl.handle.net/2445/126263>
- Pérez-Martín, J. M., y Martínez-Luna, S. (2017). Ideas alternativas sobre el Trabajo Fin de Grado en estudiantes de Magisterio. *ReiDoCrea*, 6, 246-259. <https://doi.org/10.30827/Digibug.48548>
- Pinya, C., De la Iglesia, B., Verger, S., y Rosselló, M. R. (2020). Diseño, aplicación y valoración del feedback formativo para la tutorización del TFG. *Magister. Revista de formación del profesorado e investigación educativa*, 32(1), 1-8. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.1-8>

- Pitt, E., y Norton, L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499-516. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- Price, M., Handley, K., Millar, J., y O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 35, No. 3, 277-289. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Quinton, S., y Smallbone, T. (2010). Feeding forward: Using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47, 125-135. <https://doi.org/10.1080/14703290903525911>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa* (Vol. 7). Madrid: Ediciones Morata.
- Real Decreto 1393/2010, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30-10-07)
- Real Decreto 861/2007, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2010, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 03-07-10)
- Rebollo, N., y Espiñeira, E.M. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 161-180. <https://doi.org/10.6018/j/298561>
- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo de fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488
- Rekalde-Rodríguez, I., Ruiz de Gauna, M. P., y Bilbao-Bilbao, B. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 123-141. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10185>
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>

- Remesal, A., Colomina, R. M., Mauri, T., y Rochera, M. J. (2017). Uso de cuestionarios online con feedback automático para la e-innovación en el alumnado universitario. *Comunicar*, 51(XXV), 51-60. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-05>
- Reyes-García, C.I., y Díaz-Megolla, A. (2020). ¿Quiénes deben ser los agentes evaluadores del TFG? *Educación XXI*, 23(1), 125-145. <http://hdl.handle.net/11162/194273>
- Roberts, L. D., y Seaman, K. (2018). Students' experiences of undergraduate dissertation supervision. *Frontiers in Education*, 109(3), 1-6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00109>
- Rochera, M.J., Engel, A., y Coll, C. (2021). The effects of teacher' feedback: a case study of an online discussion forum in Higher Education. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 66(21). <http://dx.doi.org/10.6018/red.476901>
- Rochera, M. J., Engel, A., De Gispert, I., Vidoso, H. y Coll, C. (2-4 de julio de 2014). *Ayudar a desarrollar competencias de trabajo colaborativo. Combinando pautas para el trabajo colaborativo en línea y feedback formativo*. VIII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Tarragona, España.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/sire.ub.edu/10.1007/BF00117714>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Santiago-Delefosse, M., Gavin, A., Bruchez, C., Roux, P., y Stephen, S. L. (2016). Quality of qualitative research in the health sciences: Analysis of the common criteria present in 58 assessment guidelines by expert users. *Social Science & Medicine*, 148, 142-151. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.11.007>

- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. En U. Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 170-183). London: Sage Publications.
- Severin, E. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Unesco.
- Shirley, M. L., y Irving, K. E. (2015). Connected classroom technology facilitates multiple components of formative assessment practice. *Journal of Science Education and Technology*, 24(1), 56-68. <https://doi.org/10.1007/s10956-014-9520>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5), 549-565. <https://doi.org/10.1080/02602930301678>
- Teberosky, A. (2010). El texto académico. En M. Castelló (coord.) (2010). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editoria Graó.
- Thorpe, M. (2000). Encouraging students to reflect as part of the assignment process: Student responses and tutor feedback. *Active learning in higher education*, 1(1), 79-92. <https://doi.org/10.1177/1469787400001001006>
- Tolboom, J. (2012). *The potencial of a classroom network to support teacher feedback; A study in statistics education*. [Tesis de Doctorado, University of Groningen]. <https://doi.org/10.33612/diss.14566050>
- Turner, E. (2021). Dialogic feedback and literary disciplinary knowledge in L2 writing instruction: how attitude to feedback influences academic achievement. *Research Papers in Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1941216>
- Twining, P., Heller, R. S., Nussbaum, M., y Tsai, C. C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education*, 106, A1-A9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.002>

- Vaismoradi, M., Turunen, H., y Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/nhs.12048>
- Van der Kleij, F. M., y Lipnevich, A. A. (2021). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 33(2), 345-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in higher education*, 13(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/13562510801923195>
- Vera, J., y Briones, E. (2015). Perspectiva del alumnado de los procesos de tutorización y evaluación de los trabajos de fin de grado. *Cultura y Educación*, 27(4), 742-765. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089391>
- Vicerektorat de Recerca de la Universitat de Barcelona (2020). *Codi d'integritat en la recerca de la Universitat de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/166917>
- William, D. (2011). What is assessment in learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 519-533. <https://doi.org/10.1080/02602930903512909>
- Winstone, N.E., Boud, D., Dawson, P.H. y Heron, M. (2022). From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(2), 213-230. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1902467>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., y Rowntree, J. (2017a). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipient processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., y Parker, M. (2017b). 'It'd be useful, but I wouldn't use it': barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026-2041. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130032>
- Yang, M., y Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in higher education*, 18(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. En J. L Green, G. Camilli & P.B Elmore (Eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research - Design and Methods*. Fifth edition. California: Sage Publications.
- Yin, Y., Salvedon, R.J., Ayala C.C., Ruiz-Primo, M.A., Brandon, P.R., y Furtak, E.M. (2008). On the Impact of Formative Assessment on Student Motivation, Achievement and Conceptual Change. *Applied Measurement in Education*, 21: 335-359. <https://doi.org/10.1080/08957340802347845>
- Young, P. (2000). "I might as well give up": Self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 24(39), 409-418. <https://doi.org/10.1080/030987700750022325>

Anexos

Anexo 1 – Consentimiento de participación para estudiantes.....	357
Anexo 2 – Consentimiento de participación para docentes.....	358
Anexo 3 – Plan docente del Trabajo Final de Grado (curso 2015-2016).....	359
Anexo 4 – Cuestionario de seguimiento para estudiantes (fase 1).....	365
Anexo 5 – Cuestionario de seguimiento para estudiantes (fase 2).....	367
Anexo 6 – Cuestionario de seguimiento para estudiantes (fase 3).....	369
Anexo 7 – Cuestionarios de seguimiento para docentes (fase 1 a fase 3).....	371
Anexo 8 – Entrevista final semiestructurada para estudiantes	372
Anexo 9 – Entrevista final semiestructurada para docentes	374
Anexo 10 –Ejemplo del registro de codificación del feedback.....	375
Anexo 11 – Ejemplo de una sección del registro de codificación de los efectos observables del feedback	376
Anexo 12 – Caso A. Olivia. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda	377
Anexo 13 – Caso A. Helena. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda	378
Anexo 14. – Caso A. Paula. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda	379
Anexo 15 – Caso A. Cloe. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda	380
Anexo 16 – Caso A. Olivia. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional	381
Anexo 17 – Caso A. Helena. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional	382
Anexo 18 – Caso A. Paula. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional	383
Anexo 19 – Caso A. Cloe. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional.....	384
Anexo 20 – Caso B. Belén. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda	385
Anexo 21 – Caso B. Carlota. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda	386
Anexo 22 – Caso B. Olga. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda	387
Anexo 23 – Caso B. Tiago. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda	388
Anexo 24 – Caso B. Belén. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional	389
Anexo 25 – Caso B. Carlota. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional.....	390
Anexo 26 – Caso B. Olga. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional.....	391
Anexo 27 – Caso B. Tiago. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional	392
Anexo 28 – Infografía de recomendaciones u orientaciones.....	393

Anexo 1 – Consentimiento de participación para estudiantes

Benvolgut, benvolguda,

La teva tutora/el teu tutor de l'assignatura del Treball Final de Grau (TFG) ha acceptat participar en un estudi de doctorat sobre el *feedback formatiu en entorns semipresencials i els seus efectes en l'aprenentatge d'estudiants universitaris* que té per finalitat: descriure i analitzar el feedback formatiu ofert pels/per les professors/es en l'assignatura del Treball Final de Grau; i descriure i analitzar els efectes del feedback en l'aprenentatge dels/de les estudiants durant l'assignatura del Treball Final de Grau.

L'estudi ha estat dissenyat per a ser el mínim d'intrusiu possible. Com a participant en aquest projecte de recerca et demanen la següent col·laboració:

- Donar el teu consentiment per accedir als continguts generats per tu durant l'assignatura del TFG, a efectes de docència i recerca: enregistrament de sessions grupals i tutories individuals, accés als productes relatius a la construcció del TFG i a les comunicacions escrites que intercanviïs amb el/la teu/teva tutor/a del TFG, per exemple, mitjançant correus electrònics o comentaris Google Drive.
- Respondre un qüestionari abans d'iniciar l'assignatura per conèixer la teva experiència prèvia amb el feedback.
- Respondre un qüestionari després de cada fase del TFG (3 fases) per conèixer la teva experiència i valoració amb el feedback rebut durant el transcurs de cada fase.
- Dur a terme una breu entrevista final amb la doctoranda (presencial o online) amb l'objectiu de conèixer l'experiència que has tingut amb el feedback durant l'última fase del TFG (fase 4 – defensa del TFG) i fer una revisió de la teva experiència general amb el feedback durant l'assignatura del TFG.

T'informem que en el moment de la publicació dels resultats de la investigació totes les dades de caràcter personal romandran anònimes. Així mateix, si en algun moment del procés decideixes interrompre la teva participació, pots fer-ho enviant un correu a nuriajuanc@gmail.com

Molt cordialment,

Núria Juan (Estudiant del Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació (DIPE) de la Universitat de Barcelona)

Anexo 2 – Consentimiento de participación para docentes

Benvolgut, benvolguda,

Et volem demanar la teva col·laboració per participar en un projecte de doctorat sobre el *feedback* *formatiu en entorns semipresencials i els seus efectes en l'aprenentatge de estudiants universitaris* que té per finalitat: descriure i analitzar el feedback formatiu ofert pels/per les professors/es en l'assignatura del Treball Final de Grau; i descriure i analitzar els efectes del feedback en l'aprenentatge dels/de les estudiants durant l'assignatura del Treball Final de Grau.

Com a participant en aquest projecte de recerca et demanen la següent col·laboració:

- Donar el teu consentiment per accedir als continguts generats per tu dins de l'assignatura del TFG, a efectes de docència i recerca: enregistrament de sessions grupals i tutories individuals, correccions del productes dels/de les estudiants, i als intercanvis comunicatius amb els estudiants, per exemple, mitjançant correus electrònics o comentaris de Google Drive.
- Respondre un qüestionari abans d'iniciar l'assignatura per conèixer la teva experiència prèvia amb el feedback.
- Respondre un qüestionari després de cada fase del TFG (3 fases) per conèixer la teva percepció sobre l'ús que ha realitzat cada participant del feedback que li has ofert en cada fase.
- Dur a terme una breu entrevista final amb la doctoranda (presencial o per Skype, Hangout, etc.) per recollir la teva percepció sobre l'ús que ha realitzat cada participant del feedback durant la fase 4 (defensa del TFG) i fer una revisió general de l'ús del feedback que cada estudiant ha realitzat al llarg de l'assignatura del TFG.

T'informem que en el moment de la publicació dels resultats de la investigació totes les dades de caràcter personal romandran anònimes. Així mateix, si en algun moment del procés decideixes interrompre la teva participació, pots fer-ho enviant un correu a nuriajuanc@gmail.com

Molt cordialment,

Núria Juan (Estudiant del Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació (DIPE) de la Universitat de Barcelona)

Anexo 3 - Plan docente del Trabajo Final de Grado (curso 2015-2016)



PLA DOCENT DE L'ASSIGNATURA

Dades generals

Nom de l'assignatura: Treball Final de Grau

Codi de l'assignatura: 361103

Curs acadèmic: 2015-2016

Crèdits: 6

Hores estimades de dedicació

Activitats presencials:	60
- Seminari	60
Treball tutelat/dirigit:	15
Aprenentatge autònom:	75
Hores totals:	150

Recomenacions

Haver aprovat 160 crèdits que incloguin les assignatures Pràctiques I i Pràctiques II, sempre que ho permeti l'aplicació de la normativa de permanència de la UB.

Competències que es desenvolupen

Transversals de la titulació

- Identificar necessitats d'informació, buscar-la, analitzar-la, processar-la, valorar-la, usar-la i comunicar-la de manera eficaç, crítica i creativa.
- Entendre l'aprenentatge com un fet global, complex i transcendent; autoregular l'aprenentatge propi, mobilitzar sabers de tot tipus adaptant-se a noves situacions i connectar coneixements com a mètode per elaborar-ne de nous.

- Mostrar habilitats lingüístiques orals i escrites per ensenyar (català, castellà i anglès) i habilitats de comunicació en diferents nivells i registres.
- Exercir la crítica i l'autocrítica emetent judicis raonats, i comprometre's èticament, personalment i professionalment. Estar motivat per millorar la qualitat.
- Planificar, organitzar i gestionar processos, informació, resolució de problemes i projectes. Tenir iniciativa, esperit emprenedor i capacitat de generar noves idees i accions.

Específiques de la titulació

- Dissenyar i desenvolupar projectes educatius, unitats de programació, entorns, activitats i materials, inclosos els digitals, que permetin adaptar el currículum a la diversitat de l'alumnat i promoure la qualitat dels contextos en els quals es desenvolupa el procés educatiu, de manera que se'n garanteixi el benestar.
- Comprendre que el fet educatiu en general i els processos d'ensenyament i aprenentatge en particular són complexos. Assumir que l'exercici de la funció docent ha de millorar, actualitzar-se i adaptar-se als canvis científics, pedagògics, socials i culturals. Entendre la importància de participar en projectes d'innovació i de recerca relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, i d'introduir propostes innovadores a l'aula.
- Assumir la dimensió ètica del docent, actuant amb responsabilitat, prenent decisions i analitzant críticament les concepcions i propostes sobre educació procedents tant de la recerca i la innovació com de l'administració educativa.

Objectius d'aprenentatge

Referits a habilitats i destreses

- Mostrar una competència global referida a intervenció i/o anàlisi en àmbits professionals del mestre de primària.
- Relacionar teoria i pràctica educatives.
- Utilitzar de manera eficaç els coneixements adquirits en el grau.
- Detectar necessitats de formació i d'informació i prendre decisions per resoldre-les.
- Analitzar el context professional per identificar-hi necessitats, mancances o temàtiques emergents i ser capaç de prendre decisions raonades i planificades d'intervenció per donar-hi resposta.
- Gestionar un projecte d'intervenció, hipotètic o real que tingui en compte l'organització i gestió global i complexa de centres, institucions, sistemes o processos d'ensenyament i aprenentatge.

Referits a actituds, valors i normes

- Mostrar actitud de compromís i responsabilitat en l'elaboració del Treball Final de Grau.

Blocs temàtics

Núm.	Títol
1	Projecte d'intervenció en un context educatiu particular * Formulació d'un projecte d'intervenció en un context educatiu particular. Es tracta de desenvolupar una proposta d'actuació educativa o socioeducativa en un context específic, a partir de l'estudi diagnòstic d'aquella realitat. El projecte podrà ser de disseny propi de l'estudiant o basar-se en l'anàlisi, avaluació i millora d'un projecte ja existent.
2	Anàlisi d'una temàtica educativa concreta * Formulació d'un treball d'anàlisi que inclourà un marc teòric, uns objectius d'estudi i una part empírica de recollida i anàlisi de dades i de presentació de resultats. En la formulació del treball caldrà incloure la justificació i la descripció de la metodologia que s'utilitzarà.

Metodologia i activitats formatives

Els continguts del TFG dependran de la modalitat i del tema que l'estudiant vulgui desenvolupar i, per altra part, de l'exigència de definir i gestionar el desenvolupament d'un projecte, educativament significatiu, de manera autònoma.

El Projecte Final de Grau es desenvoluparà de manera individual, comptant amb l'ajut d'un tutor.

La metodologia garantirà les condicions de desenvolupament autònom del projecte, facilitant tant la selecció d'un tema rellevant en educació i vinculat als interessos de l'estudiant, com la seva concreció i implementació. Per seleccionar el tema és convenient valorar experiències i coneixements que l'estudiant ha anat recollint al llarg del grau de cara a concretar el punt de partida del treball o la seva orientació.

L'estudiant haurà d'assistir a les sessions individuals i grupals que es convoquin.

El tutor orientarà l'estudiant de manera continuada, establint conjuntament amb ell un pla de treball. Aquest pla, per una banda, ha de possibilitar el desenvolupament progressivament autònom de l'activitat i, per l'altra, ha de facilitar-ne el seguiment de cara a aconseguir un producte de qualitat, que repercuteixi eficaçment en el context educatiu escolar o en el coneixement educatiu. La metodologia es concretarà d'acord amb les fases del pla de treball. Es contempla que puntualment al llarg del TFG l'estudiant compti amb el suport d'un professor/a expert/a en l'àmbit i/o temàtica específics del treball. La funció d'aquest professorat serà la

d'assessorar en aspectes temàtics concrets prèviament acordats entre el tutor/a i l'alumne/a. Les consultes a aquesta persona experta seguiran un protocol dissenyat a tal fi.

El tutor facilitarà a l'estudiant les eines necessàries per portar a terme el seu TFG i defensar-lo en públic. També promourà l'assistència a actes diversos (conferències, taules rodones, jornades, exposicions monogràfiques, sessions de cinema formatiu, posades en comú, debats, etc.) que l'ajudin a desenvolupar el seu treball.

En la guia de l'estudiant es concreten les pautes específiques per a l'elaboració i el seguiment del TFG segons la modalitat escollida.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges

L'avaluació serà contínua per tal de valorar que els aprenentatges de l'estudiant es corresponguin amb les competències i els continguts que consten al pla docent.

Activitats d'avaluació: es preveuen 3 situacions d'avaluació. Cadascuna d'aquestes situacions es produirà en un moment concret del procés d'elaboració del TFG, es plantejarà amb una finalitat específica i tindrà com a resultat una evidència susceptible de qualificació:

Activitat d'avaluació 1

Moment. Al final del procés de preparació del TFG, un cop identificat el tema i establert el pla de treball (al final del primer mes de l'assignatura).

Finalitat. Rebre el vist-i-plau del projecte i del pla de treball que se seguirà.

Evidència: Projecte i Pla de treball

Activitat d'avaluació 2

Moment. Durant el desenvolupament del projecte, un cop el TFG està en ple procés (a la meitat del semestre).

Finalitat. Valorar l'assistència a les tutories, el grau de progressió continuada en el desenvolupament del treball i les competències demostrades.

Evidència. Mostres del treball realitzat fins al moment

Activitat d'avaluació 3

Moment. Al final del projecte, en acabar el semestre.

Finalitat. Valorar el compliment dels objectius, el procés de reflexió i de treball portat a terme, i el grau de pertinença del projecte en l'àmbit professional.

Evidència: Treball de Final de Grau. Presentació i defensa.

a) Requisits:

L'assistència a les tutories es considera un requisit perquè l'estudiant sigui avaluat.

b) Criteris de qualificació:

La qualificació de l'avaluació s'atorgarà seguint el percentatge següent:

Disseny del projecte del Treball de Final de Grau (15%).

Participació a les tutories de seguiment al llarg del desenvolupament del Treball de Final de Grau (versions parcials del procés d'elaboració del treball) (20%).

La valoració del treball final elaborat i repercussions en l'àmbit professional (50%)

Defensa del TFG (10%).

Autoavaluació de l'alumne i propostes per a la seva pròpia formació permanent, (5%)

La nota final del TFG serà el resultat de les notes obtingudes per l'estudiant en cadascuna de les activitats d'avaluació. Aquesta nota serà ponderada pel tutor. Dins del percentatge establert per la Facultat de Formació de Professorat, l'estudiant podrà optar a la matrícula d'honor (MH) si ha obtingut un excel·lent com a nota final (com a mínim, 9). Cada tutor/a podrà proposar per a la qualificació de MH un màxim de dos estudiants i justificarà la seva proposta a la Comissió de TFG, en les dates que aquesta estableixi, seguint els criteris establerts en l'assignatura.

El TFG que es presenta per a la seva avaluació ha de ser original i elaborat individualment per poder valorar els aprenentatges que cada estudiant ha realitzat.

Reavaluació

Després de la publicació de les qualificacions finals del TFG, podran optar a la reavaluació els alumnes suspesos, sempre que compleixin les següents condicions: a) haver participat en cadascuna de les situacions d'avaluació i lliurat els productes corresponents; b) tenir, com a mínim, el projecte i el pla de treball aprovat; c) d'acord amb el tutor, haver valorat positivament que podrà recuperar els aspectes deficitaris del seu treball en el temps de què es disposa entre la comunicació de la qualificació de suspens i les dates de la reavaluació.

La reavaluació consistirà en la presentació d'evidències que permetin recuperar les tasques suspeses.

L'alumne que hagi superat l'assignatura, no podrà sol·licitar la reavaluació amb la finalitat d'augmentar la nota.

Fonts d'informació bàsica

Llibre

- Carbonell, J. L. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Morata.
- Libedisnki, M. (2001): *La innovación en la enseñanza*. Barcelona. Paidós.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona. Graó

Article

- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523. Santiago de Chile: OEI-CREDI [disponible a http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html]

Comunicacions, ponències

- Tejada, J. (2000) *Innovación curricular en la formación docente*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile 10 de marzo 2000.<http://redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/innovacion%20formacion%20docente.pdf>

Pàgina web

- Writing Center de la Universitat de Wisconsin-Madison: <http://writing.wisc.edu/index.html> Text electrònic Writing Program de Harvard: <http://www.college.harvard.edu/academics/index.html>

- Guia de l'estudiant per a l'elaboració del Treball Final de Grau*. Universitat de Barcelona.

Anexo 4 - Cuestionario de seguimiento para estudiantes (fase 1)

Este cuestionario tiene el objetivo de recoger tu vivencia durante el periodo de construcción de la primera actividad de la asignatura de TFG que acabas de entregar. Todo lo que puedas comentar respecto el feedback que has recibido: si te ha servido, orientado, ayudado, o no... me ayudará muchísimo a entender cómo funciona, así que siéntete libre para comentar todo lo que consideres oportuno, cuantos más detalles me des más podré acercarme a tu vivencia.

Recuerda que tus respuestas NO serán compartidas con tu tutor/a, y tu identidad permanecerá siempre en el anonimato dentro de la tesis doctoral.

Te agradezco muchísimo tu colaboración,

Un cordial saludo,

Núria

Nombre del/la estudiante:

1.- ¿Qué valoración le das al feedback recibido en esta primera fase? (escala Likert de 5 puntos (1-muy mala y 5-muy buena))

2.- En qué medida el feedback te ha ayudado a (escala Likert de 5 puntos (1-nada y 5-mucho):

- Clarificar el tema de tu TFG
- Ayudar a que el tema escogido sea viable/pertinente
- Decidir la elección de la modalidad A o B
- Concretar los objetivos de tu TFG
- Concretar las preguntas de investigación/la propuesta de intervención de tu TFG
- Elaborar un plan de trabajo (planificación, cronograma, nivel de detalle, etc.)
- Entender la realización de la tarea (diseño del proyecto del TFG)
- Resolver las dudas que tenías sobre la tarea a entregar (diseño del proyecto del TFG)
- Comprender cómo tenía que ser la tarea que entregar
- Interesarte más por el tema que trabajabas
- Ser más consciente de tus puntos fuertes y de tus puntos débiles

3.- ¿Hay algún feedback que no hayas tenido en cuenta para construir esta primera tarea? ¿cuál? ¿por qué?

4.- Explica brevemente cómo te has sentido durante esta primera fase de construcción del TFG.

5.- Respecto a lo que has explicado de tu vivencia, en qué medida el feedback ha influido en esta vivencia (puede ser tanto positivamente como negativamente) ¿qué papel ha tenido en ella? y explica por qué.

6.- ¿Te has sentido guiado/a durante esta fase? ¿por qué?

7.- ¿Cómo te has sentido al recibir el feedback? ¿por qué?

8.- ¿Crees que el próximo feedback te ayudará a avanzar en tu TFG?

9.- ¿Hay algún aspecto sobre el feedback recibido o sobre tu vivencia durante la construcción de la primera actividad que no te haya preguntado y quieras comentarme?

¡Muchas gracias!

Anexo 5 - Cuestionario de seguimiento para estudiantes (fase 2)

Este cuestionario tiene el objetivo de seguir recogiendo tu vivencia durante el periodo de construcción de tu TFG.

Ahora que acabas de entregar un avance del TFG, te pido por favor, que reflexiones sobre el feedback que has recibido y su contribución para construir esta segunda entrega: si te ha servido, orientado, ayudado, o no...

Como siempre, siéntete libre para comentar todo lo que consideres oportuno, cuantos más detalles me des más podré acercarme a tu vivencia.

Recuerda que tus respuestas NO serán compartidas con tu tutor/a, y tu identidad permanecerá siempre en el anonimato dentro de la tesis doctoral.

Te agradezco muchísimo tu colaboración,

Un cordial saludo,

Núria

Nombre del/la estudiante:

1.- ¿Qué valoración le das al feedback recibido en esta segunda fase? (escala Likert de 5 puntos (1-muy mala y 5-muy buena))

2.- En qué medida el feedback te ha ayudado a (escala Likert de 5 puntos (1-nada y 5-mucho)):

- Clarificar el tema de tu TFG
- Concretar/responder los objetivos de tu TFG
- Concretar/responder las preguntas de investigación/propuesta de intervención de tu TFG
- Estructurar y desarrollar la información en los diferentes apartados de tu TFG
- Entender la realización de la tarea (construcción del TFG)
- Resolver las dudas que tenías sobre la tarea a entregar (construcción del TFG)
- Comprender cómo tenía que ser la tarea que entregar
- Interesarte más por el tema que trabajabas
- Ser más consciente de tus puntos fuertes y de tus puntos débiles

3.- ¿Hay algún feedback que no hayas tenido en cuenta para construir esta segunda tarea? ¿cuál? ¿por qué?

- 4.- Explica brevemente cómo te has sentido durante esta segunda fase de construcción del TFG.
- 5.- Respecto a lo que has explicado de tu vivencia, en qué medida el feedback ha influido en esta vivencia (puede ser tanto positivamente como negativamente) ¿qué papel ha tenido en ella? y explica por qué.
- 6.- ¿Te has sentido guiado/a durante esta fase? ¿por qué?
- 7.- ¿Cómo te has sentido al recibir el feedback? ¿por qué?
- 8.- ¿Crees que el próximo feedback te ayudará a avanzar en tu TFG?
- 9.- ¿Hay algún aspecto sobre el feedback recibido o sobre tu vivencia durante la construcción de la segunda actividad que no te haya preguntado y quieras comentarme?

¡Muchas gracias!

Anexo 6 - Cuestionario de seguimiento para estudiantes (fase 3)

Este cuestionario tiene el objetivo de seguir recogiendo tu vivencia durante el periodo de construcción de tu TFG.

Ahora que acabas de entregar el TFG escrito, te pido por favor, que reflexiones sobre el feedback que has recibido y su contribución para construir este trabajo: si te ha servido, orientado, ayudado, o no...

Como siempre, siéntete libre para comentar todo lo que consideres oportuno, cuantos más detalles me des más podré acercarme a tu vivencia.

Recuerda que tus respuestas NO serán compartidas con tu tutor/a, y tu identidad permanecerá siempre en el anonimato dentro de la tesis doctoral.

Te agradezco muchísimo tu colaboración,

Un cordial saludo,

Núria

Nombre del/la estudiante:

1.- ¿Qué valoración le das al feedback recibido en esta tercera fase? (escala Likert de 5 puntos (1-muy mala y 5-muy buena))

2.- En qué medida el feedback te ha ayudado a (escala Likert de 5 puntos (1-nada y 5-mucho):

- Responder los objetivos de tu TFG
- Responder las preguntas de investigación/la propuesta de intervención de tu TFG
- Estructurar y desarrollar la información en los diferentes apartados de tu TFG
- Entender la realización de la tarea (entrega del TFG escrito)
- Resolver las dudas que tenías sobre la tarea a entregar (entrega del TFG escrito)
- Comprender cómo tenía que ser la tarea que entregar
- Interesarte más por el tema que trabajabas
- Ser más consciente de tus puntos fuertes y de tus puntos débiles

3.- ¿Hay algún feedback que no hayas tenido en cuenta para construir esta tercera tarea? ¿cuál? ¿por qué?

4.- Explica brevemente cómo te has sentido durante esta tercera fase de construcción del TFG.

5.- Respecto a lo que has explicado de tu vivencia, en qué medida el feedback ha influido en esta vivencia (puede ser tanto positivamente como negativamente) ¿qué papel ha tenido en ella? y explica por qué.

6.- ¿Te has sentido guiado/a durante esta fase? ¿por qué?

7.- ¿Cómo te has sentido al recibir el feedback? ¿por qué?

8.- ¿Crees que el próximo feedback te ayudará a preparar la presentación oral del TFG?

9.- ¿Hay algún aspecto sobre el feedback recibido o sobre tu vivencia durante la construcción de la tercera actividad que no te haya preguntado y quieras comentarme?

¡Muchas gracias!

Anexo 7 - Cuestionarios de seguimiento para docentes (fase 1 a fase 3)

Nombre del docente:

1.- ¿Consideras que el/la estudiante ha incorporado en esta (primera, segunda o tercera) entrega el feedback que le has ofrecido hasta el momento?

2.- Si has respondido que NO ¿podrías indicar qué feedback consideras que no ha incorporado?

3.- ¿Quieres añadir algún comentario?

¡Muchas gracias!

Anexo 8 – Entrevista final semiestructurada para estudiantes

Primera parte: preguntas para conocer la percepción de los/las estudiantes durante la **fase 4** (Preparación de la presentación oral) de la asignatura del TFG:

1.- ¿Qué valoración le das al feedback recibidos en esta cuarta fase? (escala Likert de 5 puntos (1-muy mala y 5-muy buena)

2.- En qué medida el feedback te ha ayudado a (escala Likert de 5 puntos (1-nada y 5-mucho):

- Seleccionar/mejorar el contenido para realizar la presentación del TFG
- Entender la realización de la tarea (presentación del TFG)
- Resolver las dudas que tenías sobre la tarea a entregar (presentación del TFG)
- Comprender cómo tenía que ser la tarea que entregar
- Interesarte más por el tema que trabajabas
- Ser más consciente de tus puntos fuertes y de tus puntos débiles

3.- ¿Hay algún feedback que no hayas tenido en cuenta para construir esta cuarta tarea? ¿cuál? ¿por qué?

4.- Explica brevemente cómo te has sentido durante esta cuarta fase de preparación de la defensa final.

5.- Respecto a lo que has explicado de tu vivencia, en qué medida el feedback ha influido en esta vivencia (puede ser tanto positivamente como negativamente) ¿qué papel ha tenido en ella? y explica por qué.

6.- ¿Te has sentido guiado/a durante esta fase? ¿por qué?

7.- ¿Cómo te has sentido al recibir el feedback? ¿por qué?

Segunda parte: preguntas para conocer la percepción global de los/las estudiantes sobre la **asignatura del TFG:**

1.- Valora del 0 al 10 hasta qué punto el feedback te ha ayudado a vivir una experiencia de aprendizaje en la realización del TFG más o menos satisfactoria (0 muy poco satisfactoria – 10 muy satisfactoria). Justifica por qué y señala si hay algún feedback que destacarías en especial.

2.- ¿Consideras que en general has recibido el feedback a tiempo para ser usado?

3.- Respecto a las distintas modalidades de feedback que has recibido (presencial-oral y online-escrito) ¿hay alguna modalidad que prefieras más? ¿por qué?

4.- Ahora que has acabado la asignatura del TFG, te propongo que hagamos:

4.1 un breve repaso de las distintas fases del TFG y cómo el feedback consideras que te ha ayudado en cada una de ellas.

4.2 una valoración general sobre cómo consideras que el feedback te ha ayudado a comprender la tarea que tenías que entregar, interesarte más por el tema que trabajabas y ser más consciente de tus puntos fuertes y de tus puntos débiles.

5.- ¿Consideras que los aprendizajes derivados del feedback son relevantes en tu proyecto personal, vital y/o profesional en el futuro? ¿Para qué crees que te sirven o servirán?

6.- ¿Hay algo que quieras añadir que no te haya preguntado?

¡Muchas gracias!

Anexo 9 – Entrevista final semiestructurada para docentes

Nombre del docente:

1.- ¿Consideras que el/la estudiante ha incorporado en esta cuarta entrega el feedback que le has ofrecido hasta el momento?

2.- Si has respondido que NO ¿podrías indicar qué feedback consideras que no ha incorporado?

3.- A continuación, voy a leer los diferentes mensajes de feedback que has ofrecido al/a la estudiante a lo largo de la asignatura, y quisiera saber si consideras que los ha incorporado o no en su TFG.

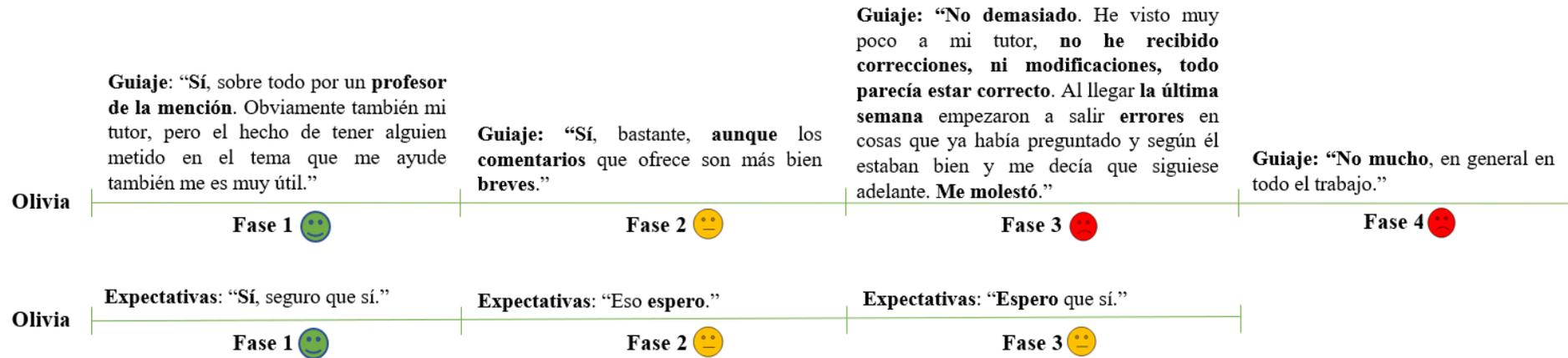
4.- ¿Hay algo que quieras añadir que no te haya preguntado?

¡Muchas gracias!

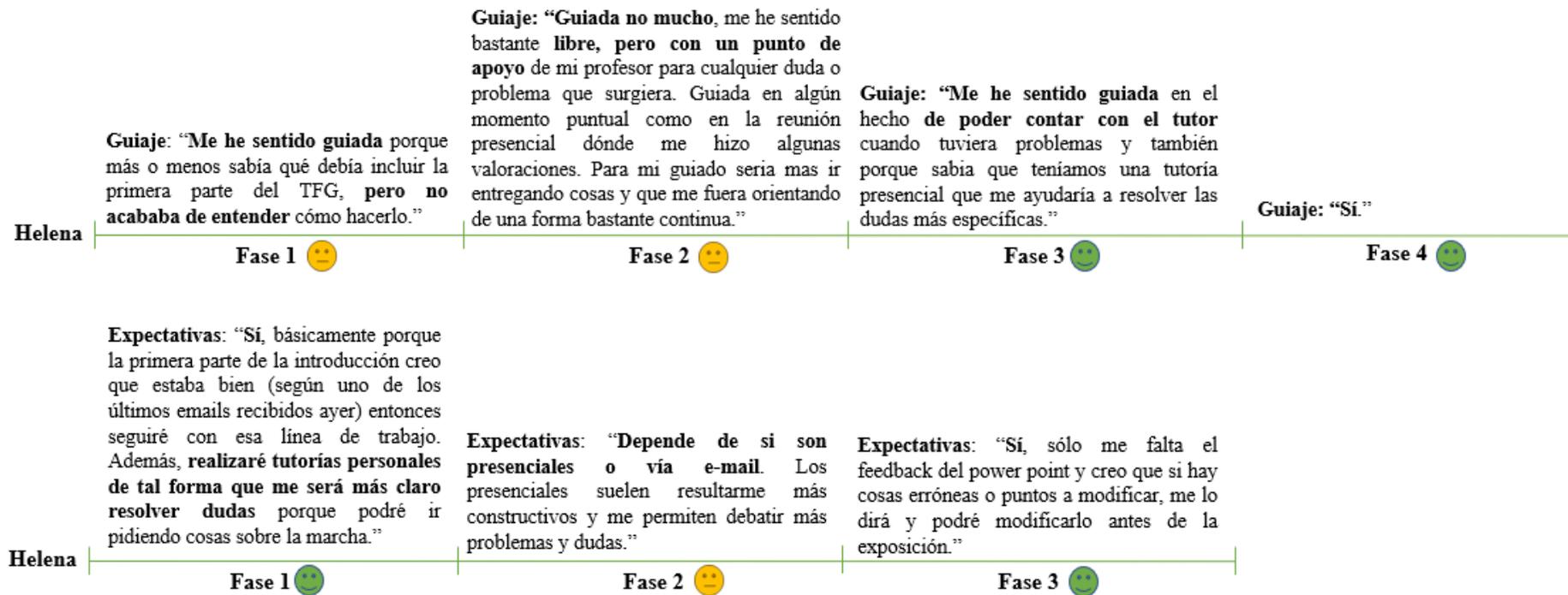
Anexo 10 – Ejemplo del registro de codificación del feedback

Caso B_Carlota		Foco contenido								Foco tarea								Foco participación				Feedback motivacional	Total V	Total E	Total	Total C	Total T	Total P	Canal							
Fecha	Canal	Tipo verificación				Tipo elaboración				Tipo verificación				Tipo elaboración				Total PV	Total PE	Total TG	Total TI								Total TP	Total TPG	Total Online					
		VF	VC	Total CV	EP	RM	EM	OP	Total	VF	VC	Total TV	EP	RM	EM	OP	Total TE	VF	VC	Total PV	RM	Total PE														
Fase 1	10/02	OP_TG			0				0			0					0			0		0		0	0	0	0	0								
	24/02	OP_TG			0	1	1		2			0					0			0	1	1		0	3	3	2	0	1	3						
	02/03	OP_TI	1		1	4	2	1	7	1		1	1		2		3	1		1		0		1	3	10	14	8	4	1			14			
	08/03	EO_GD			0				0			0					0			0		0		0	0	0	0	0	0							
	09/03	OP_TI	4	2	6	7	1	1	9	2		2	2	1	1		4	1		1		0		9	13	22	15	6	1				22			
	16/03	OP_TG			0				0			0					0			0		0		0	0	0	0	0	0							
	16/03	OP_TI	1		1	10		1	11			0	2				2	1		1		0		2	13	15	12	2	1			15				
16/03	ACT 1	6	2	8	22	4	3	0	29	3	0	3	5	1	3	0	9	3	0	3	1	1	14	39	54	37	12	4	3	51	0	0	0	0		
Fase 2	26/03	EO_GD	1		1				0			0	2	1	2		5			0		0	1	5	6	1	5	0						6		
	05/04	EO_GD	2		2	1	1		2	1	1	2		3	3	1	7			0		0	4	9	13	4	9	0						13		
	06/04	OP_TI	2		2	2			2	2		2	4	1	5		10			0		0	4	12	16	4	12	0				16				
	12/04	EO_GD	2		2				0			0					0			0		0	1	2	0	3	2	0	0						3	
	13/04	EO_GD			0				0	11		11	1	3			4			0		0	11	4	15	0	15	0							15	
	13/04	OP_TI	3		3				0	4		4					0			0		0	7	0	7	3	4	0					7			
	20/04	OP_TI	2		2	2			2	4	1	5	5				5			0		0	7	7	14	4	10	0				14				
25/04	ACT 2	12	0	12	5	1	0	0	6	22	2	24	12	8	10	1	31	0	0	0	0	0	36	37	74	18	55	0	0	37	0	0	0	37		
Fase 3	04/05	OP_TI	2		2	1			1			0				0			0		0	2	1	3	3	0	0				3					
	12/05	EO_GD			0		1		1	2		0			1		1			0		0	0	3	4	2	1	0							4	
	13/05	EO_GD			0				0			0				0				0		0	0	0	0	0	0	0								
	17/05	EO_GD			0				0			0				0				0		0	0	0	0	0	0	0								
	05/06	EO_GD			0				0			0				0				0		0	0	0	0	0	0	0								
31/05	ACT 3	2	0	2	1	1	0	1	3	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	4	7	5	1	0	0	3	0	0	0	0	4		
Fase 4	01/06	OP_TG			0				0			0				0			0		0	0	0	0	0	0	0	0								
	08/06	OP_TG			0		3	2	5			0		1	3		4			0		0	0	9	9	5	4	0				9				
	15/06	ACT 4	0	0	0	0	3	2	0	5	0	0	0	1	3	0	4	0	0	0	0	0	0	9	9	5	4	0	9	0	0	0	0	0	0	0
Totales				20	2	22	28	9	5	1	43	25	2	27	17	10	17	1	45	3	0	3	1	1	52	89	144	65	72	4	12	91	0	0	41	

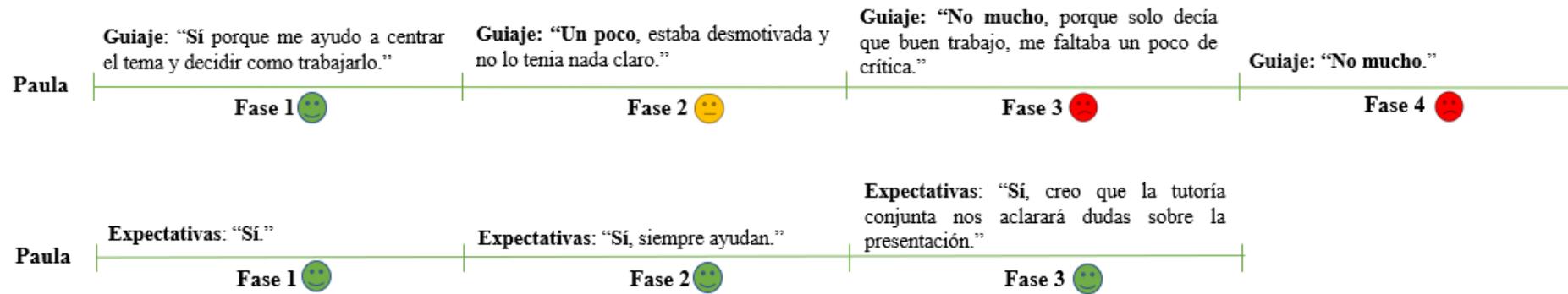
Anexo 12 – Caso A. Olivia. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda



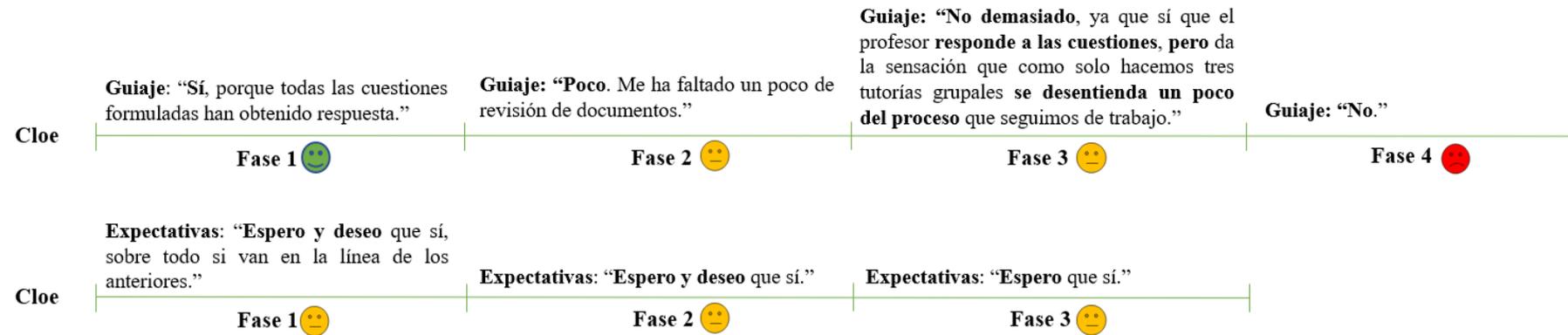
Anexo 13 – Caso A. Helena. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda



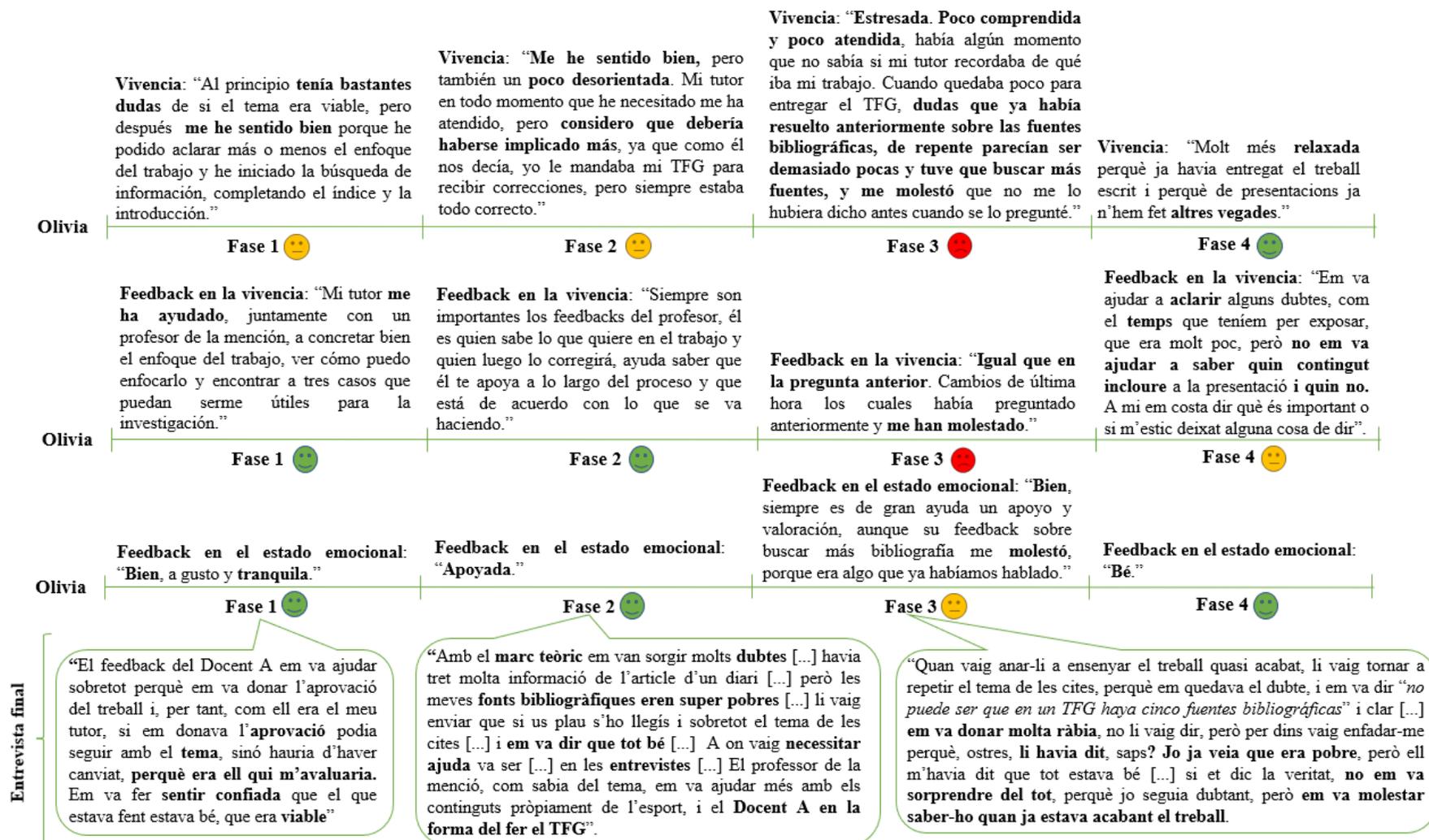
Anexo 14 – Caso A. Paula. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda



Anexo 15 – Caso A. Cloe. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda



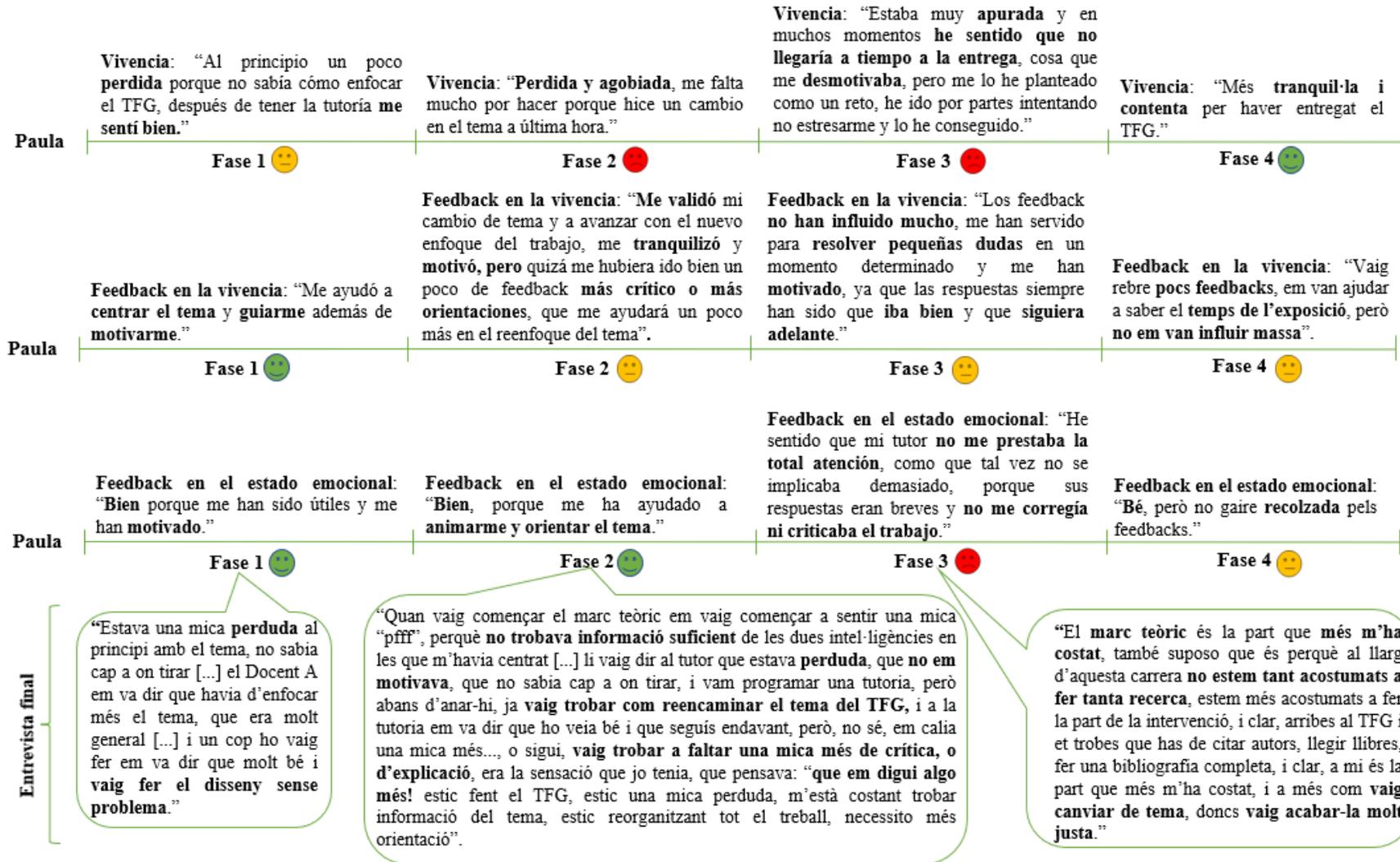
Anexo 16 – Caso A. Olivia. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional



Anexo 17 – Caso A. Helena. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional



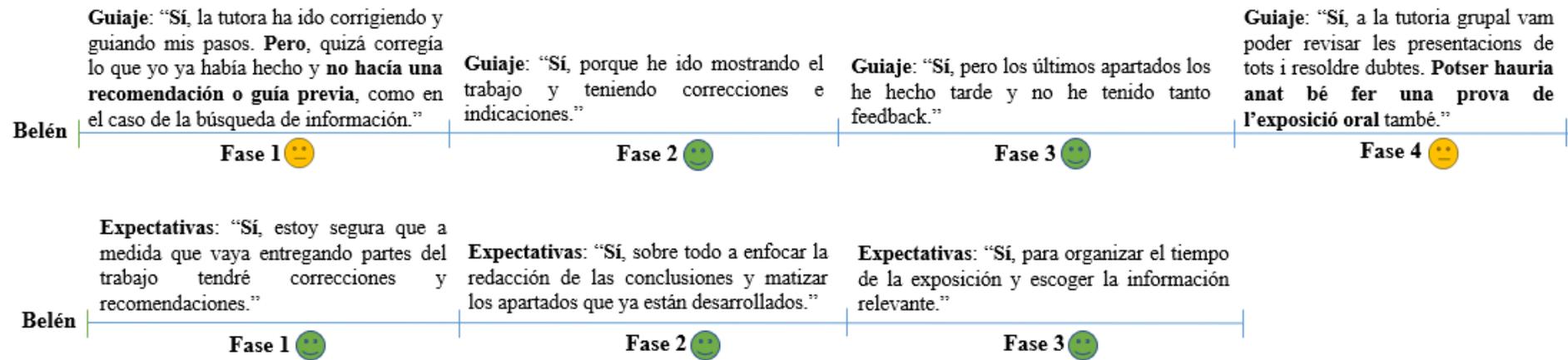
Anexo 18 – Caso A. Paula. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional



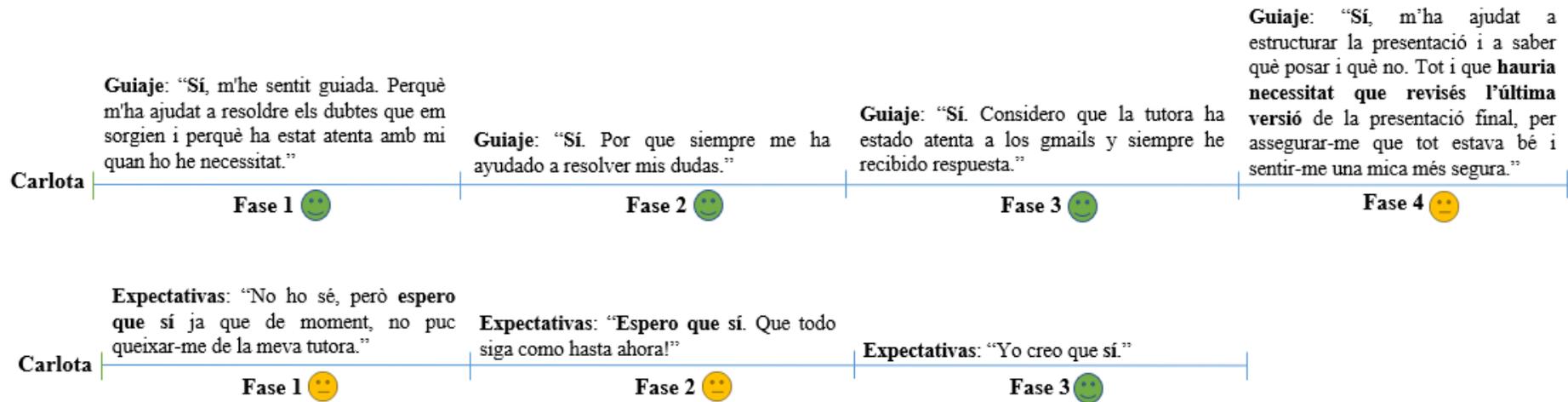
Anexo 19 – Caso A. Cloe. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional

	<p>Vivencia: “Al principio bastante perdida, no entendía la diferencia entre la modalidad A y la modalidad B del TFG. Después muy respaldada por mi tutor para hacer la primera entrega, porque me explicó la diferencia y me fue muy bien su ejemplo”.</p>	<p>Vivencia: “Me ha costado avanzar en el trabajo, me he sentido estancada en algunas partes. Me he sentido menos acompañada que en la primera etapa.”</p>	<p>Vivencia: “He ido agobiada. Creo que el profesor ha verificado poco el trabajo antes de entregar la producción final.”</p>	<p>Vivencia: “Bé, tranquil·la per haver entregat el TFG, però sense baixar el ritme per acabar la presentació amb temps, sense anar tant apurada com a la fase anterior.”</p>
Cloe	Fase 1 😊	Fase 2 😞	Fase 3 😡	Fase 4 😊
	<p>Feedback en la vivencia: “Los feedbacks han resuelto dudas en los momentos que he necesitado, ya que cuando me ponía a hacer la tarea las dudas que me asaltaban las anotaba y luego las enviaba al profesor para que me ayudara a centrarme.”</p>	<p>Feedback en la vivencia: “La verdad es que el progreso del TFG no ha sido demasiado, por eso mismo mis dudas tampoco han sido excesivas. No obstante, mandé un documento el cual me dijo que estaba bien, pero me da la sensación que todo lo que digo o cuestiono está siempre bien. Me faltaría un poco más de exigencia o que el tutor fuera un poco más allá de un simple bien.”</p>	<p>Feedback en la vivencia: “Los feedbacks, tanto los de las sesiones presenciales como por Internet, son meras respuestas a dudas. Seguramente si hubiese establecido unas entregas hubiese habido más feedback y podría valorar más su utilidad.”</p>	<p>Feedback en la vivencia: “Em va ajudar a saber alguns aspectes formals per fer la presentació, però m’ha faltat que fos una mica més extens.”</p>
Cloe	Fase 1 😊	Fase 2 😞	Fase 3 😡	Fase 4 😞
	<p>Feedback en el estado emocional: “Que la tarea que hago se reconoce y, que de la misma manera que yo invierto mi tiempo ejecutando el trabajo, el profesor lo invierte en leerlo.”</p>	<p>Feedback en el estado emocional: “Siento que el trabajo que estoy haciendo es bueno ya que nunca encuentro que haya puntos negativos.”</p>	<p>Feedback en el estado emocional: “Sentía que el trabajo hecho estaba bien, pero me faltaba que me diera algún consejo, comentario sobre lo que le iba preguntando, opinión o que se interesara por algo más de lo que estaba haciendo.”</p>	<p>Feedback en el estado emocional: “Acompañada en aspectes formals, però també m’ha faltat un feedback més de comentaris, suggerència, anant una mica més enllà del que estava bé.”</p>
Cloe	Fase 1 😊	Fase 2 😊	Fase 3 😞	Fase 4 😞
Entrevista final	<p>“Diria que el feedback que em va ajudar més va ser el d’aquesta fase, a la part del disseny, perquè anava molt perduda, tenia idees molt liades, sobretot sobre les modalitats de TFG A i B, i m’ho va aclear molt, i em va anar molt bé.”</p>	<p>“Quan anava treballant des de casa i em sortia algun dubte li escrivia un e-mail al Docent A per dir-li això així o aixà, i ell em responia que sí, i m’anava molt bé perquè era ràpid, però m’ha faltat una mica que em digués: “sí, però també ho podries fer així”, com algun consell, anar una mica més enllà. El feedback sobretot em va ajudar en l’aspecte formal del TFG, com quines parts té o què era el marc teòric i com s’havia de fer, que era amb el que més perduda anava.”</p>	<p>“La veritat és que vaig anar molt agobiada al final, vaig anar fent-me planificacions, però em costava complir-les, i en aquest sentit, m’hauria anat molt bé que el Docent A hagués pautat més les entregues, perquè m’hauria ajudat a arribar a aquesta última fase amb el treball més avançat. Igual que en la fase anterior, el feedback del Docent A em va servir sobretot pels aspectes formals del TFG, com per exemple amb la citació, sobre el tema del treball, com no era l’especialitat del Docent A, no li preguntava, ja m’ho feia més jo.”</p>	

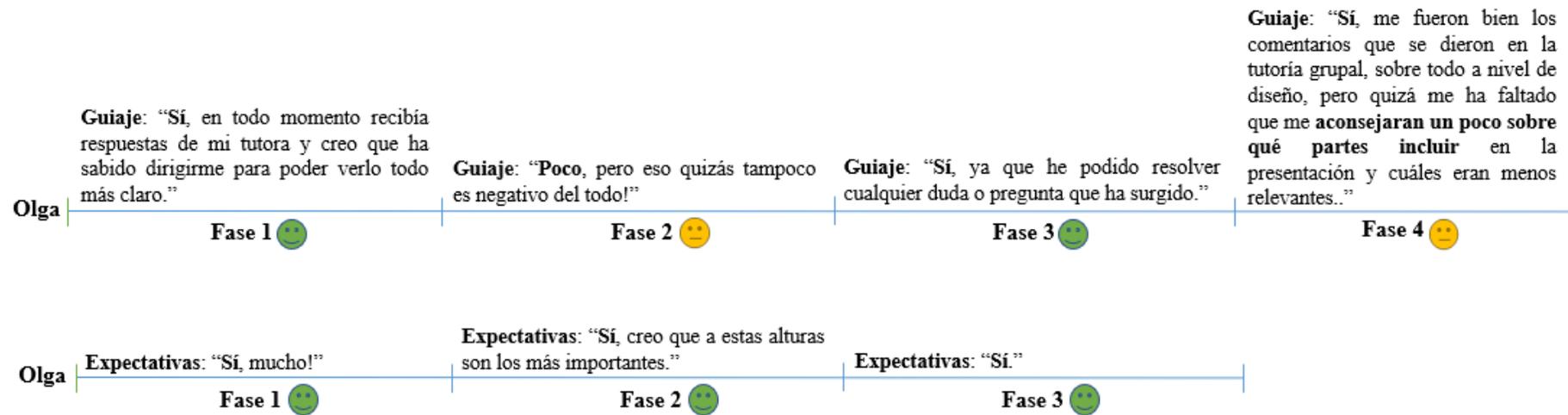
Anexo 20 – Caso B. Belén. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda



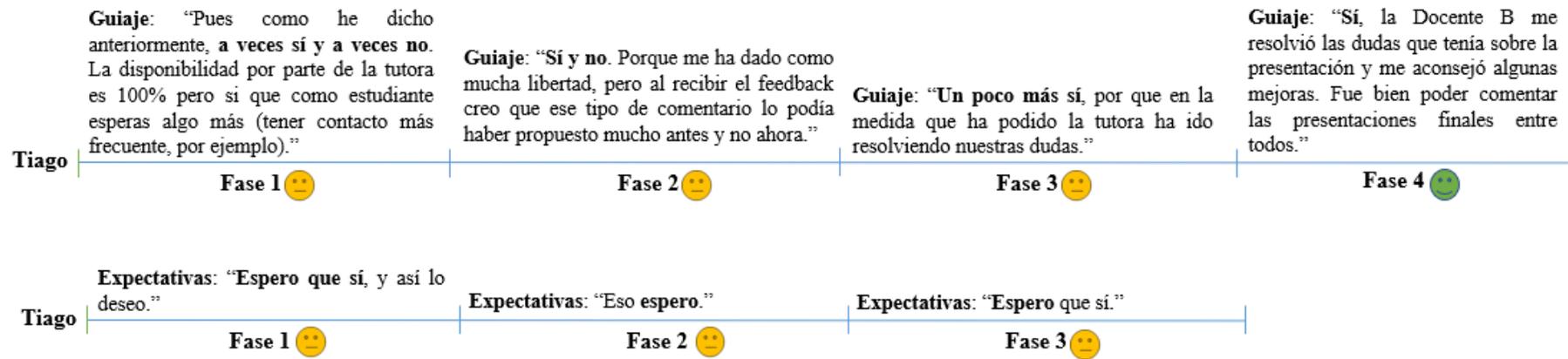
Anexo 21 – Caso B. Carlota. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda



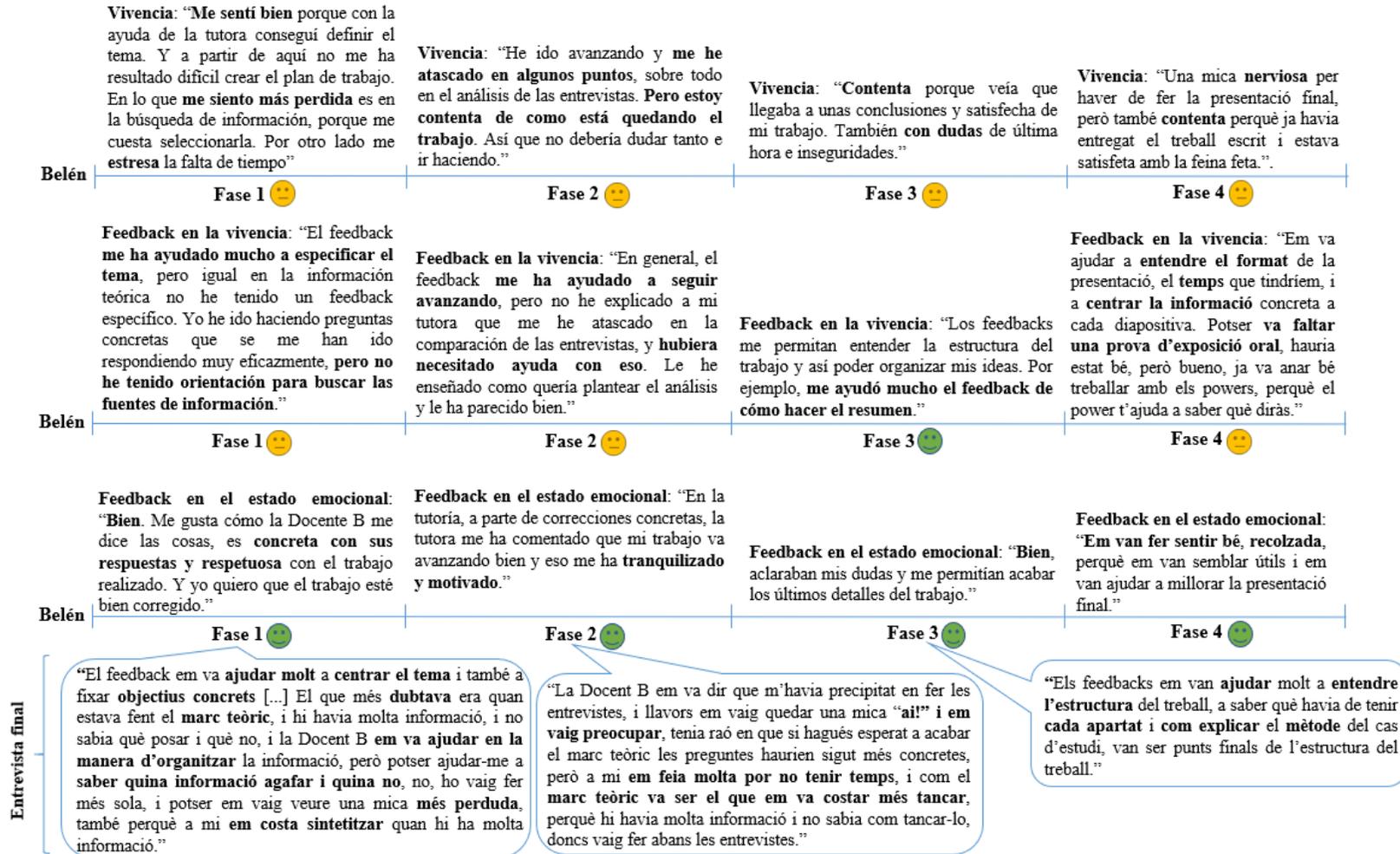
Anexo 22 – Caso B. Olga. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda



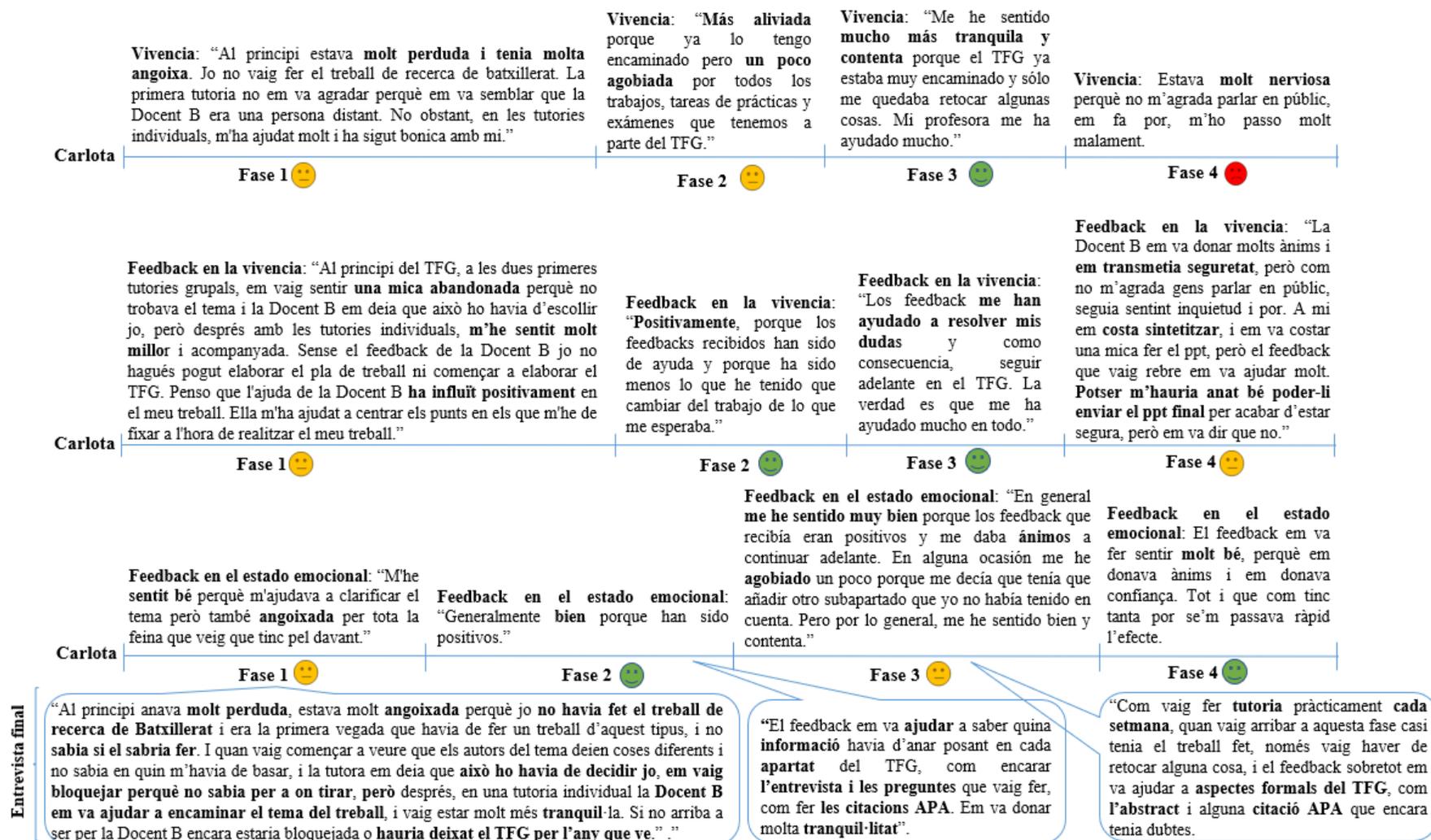
Anexo 23 – Caso B. Tiago. Efectos del feedback en su percepción de guía y expectativas de ayuda



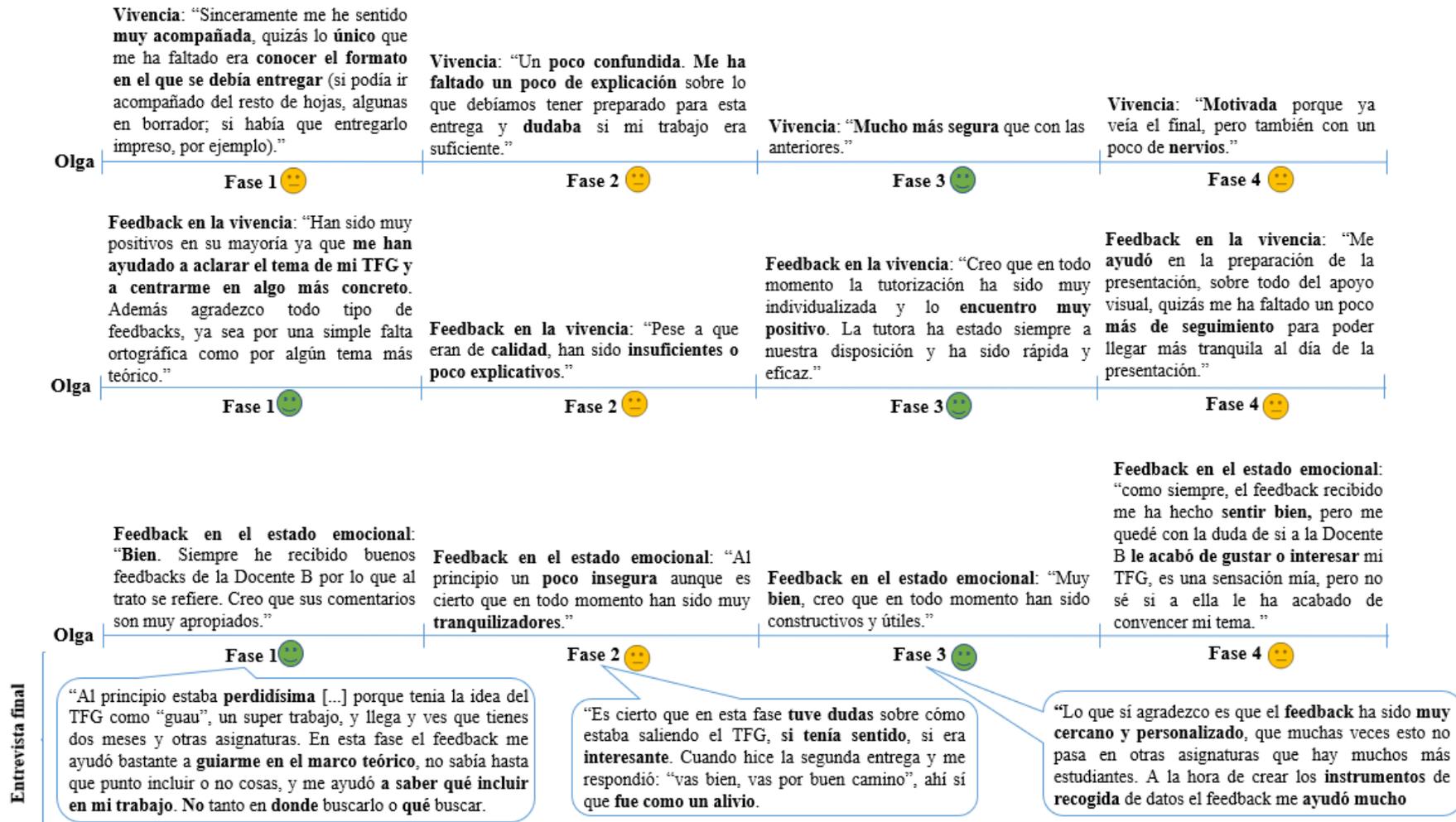
Anexo 24 – Caso B. Belén. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional



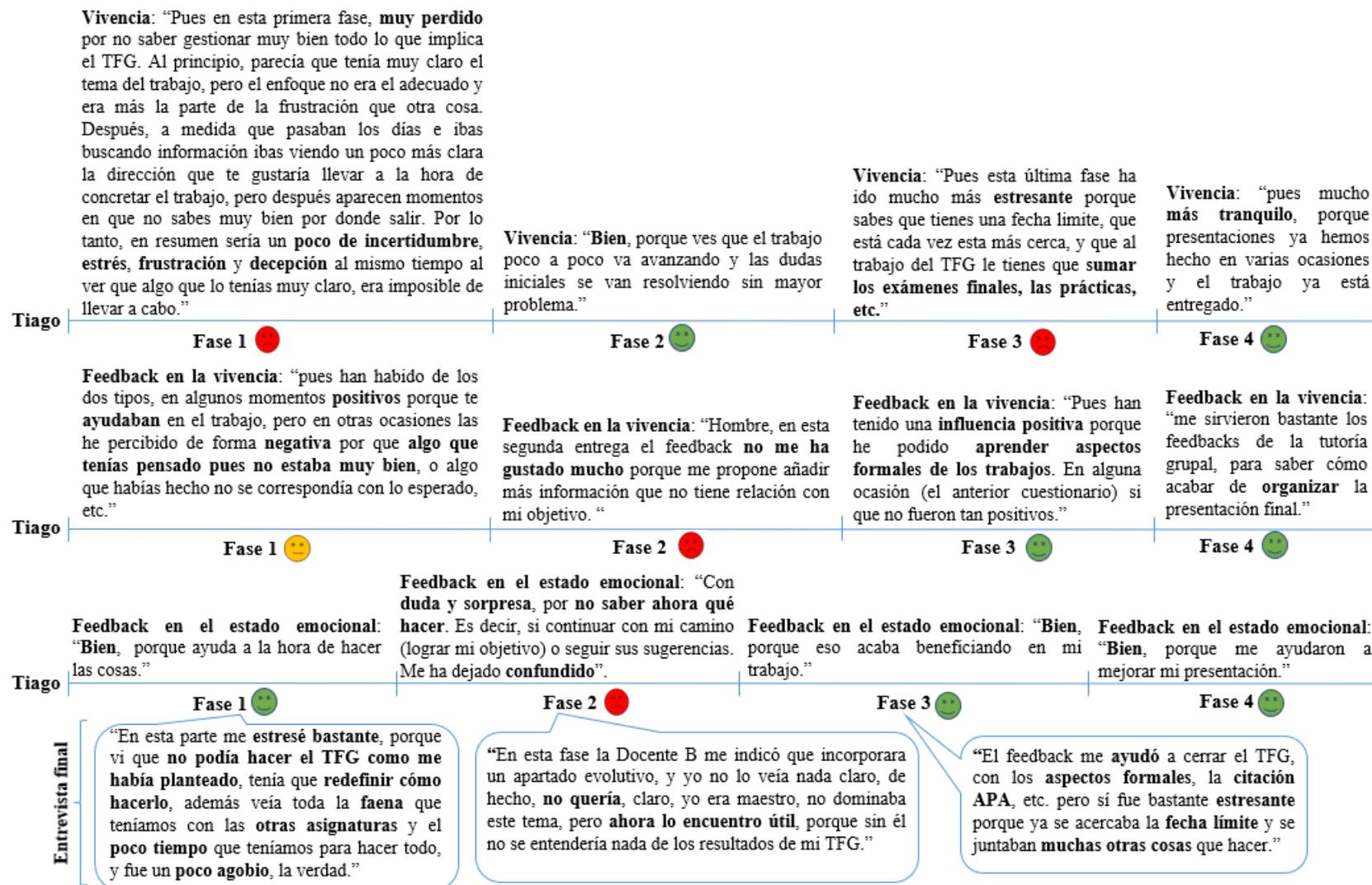
Anexo 25 – Caso B. Carlota. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional



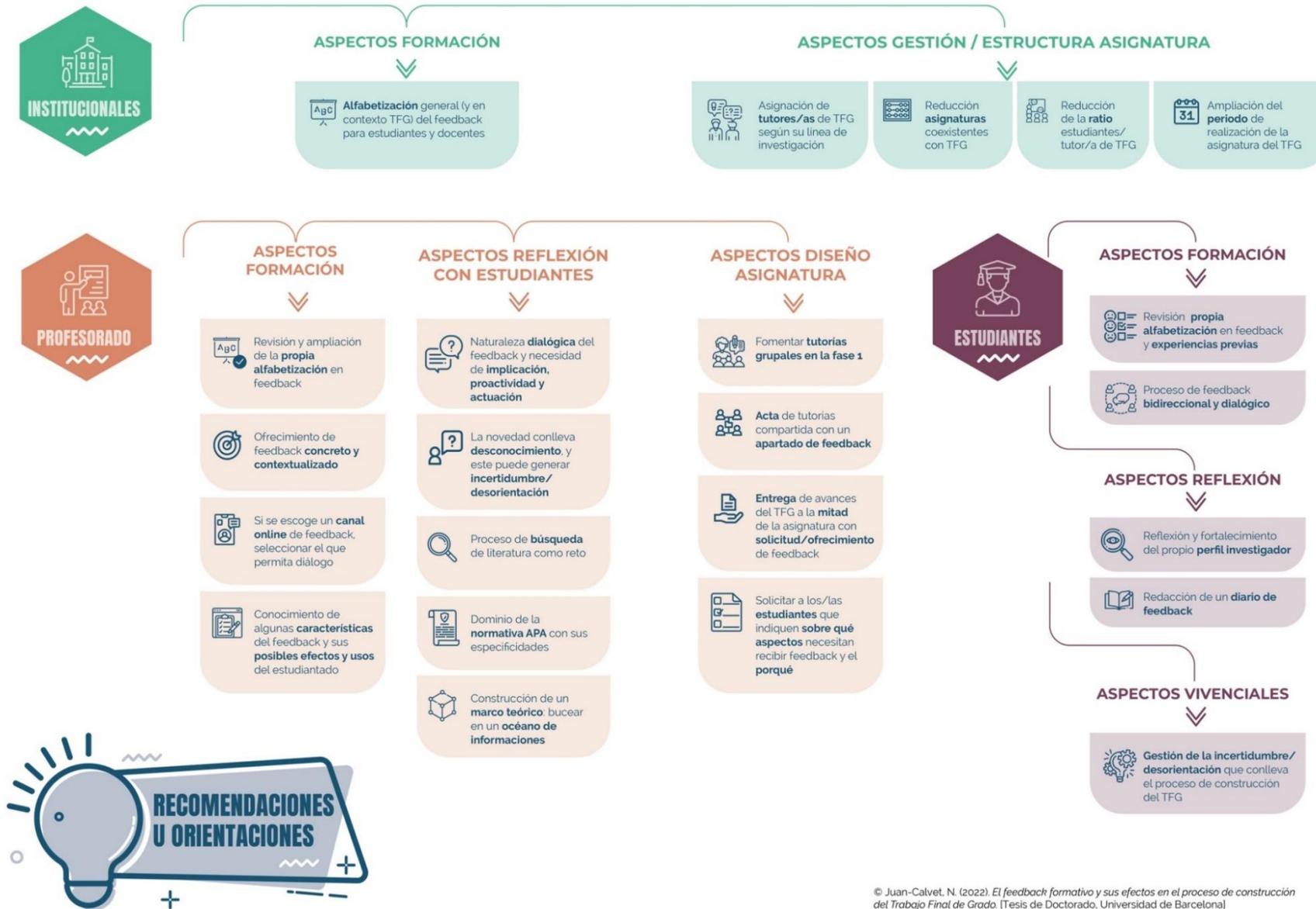
Anexo 26 – Caso B. Olga. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional



Anexo 27 – Caso B. Tiago. Efectos del feedback en su vivencia personal y emocional



Anexo 28 – Infografía de recomendaciones u orientaciones





UNIVERSITAT DE
BARCELONA



*Doctorado
Interuniversitario de
Psicología de la
Educación*