

QUÉ DIFICULTADES PERCIBEN LOS FUTUROS MAESTROS Y SUS PROFESORES ACERCA DEL FEEDBACK RECIBIDO DURANTE EL TRABAJO FINAL DE GRADO

WHAT DIFFICULTIES DO PRE-SERVICE TEACHERS AND THEIR INSTRUCTORS
PERCEIVE ABOUT FEEDBACK WHEN DRAFTING THEIR DEGREE FINAL PAPER

Núria Juan Calvet (*)
María José Rochera Villach
Ana Remesal Ortiz
Núria de Salvador de Arana
*Universidad de Barcelona
España*

Resumen

El feedback es considerado una ayuda clave para acompañar a los estudiantes en el aprendizaje. Sin embargo, aunque los profesores se esfuercen en dar feedback de calidad no siempre los estudiantes lo perciben útil para alcanzar sus objetivos académicos. En este marco, se realizó un estudio de casos con la finalidad de explorar las dificultades que perciben estudiantes y profesores sobre el feedback recibido durante la asignatura del Trabajo Final de Grado (TFG). Los resultados muestran: (i) que los estudiantes perciben distintas dificultades sobre el feedback en diferentes momentos del desarrollo del TFG; (ii) la coincidencia de los profesores en que una de las principales dificultades de los estudiantes con el feedback es la falta de conocimientos previos sobre la investigación que requiere el TFG y (iii) la existencia de discrepancias entre las percepciones de profesores y estudiantes en relación con las dificultades del feedback.

Palabras clave: Feedback, percepción estudiante, percepción profesor, Trabajo Final de Grado (TFG).

Abstract

Feedback is considered one of the key aids to guide students in their learning process. However, students do not always perceive feedback as useful in pursuing their academic goals, even when teachers strive to offer quality feedback. We carried out a case study to research the perceptions of students and university teachers about feedback produced while devising their Degree Final Paper (DFP). Results show that (i) students experiment different difficulties with feedback depending on the stage of the DFP development they find themselves in; (ii) teachers agree that one of the main students' difficulties to understand and use feedback is the lack of background knowledge, and (iii) There are discrepancies between the perceptions of faculty and students regarding the problems feedback causes.

Keywords: Feedback, Student Perception, Teacher Perception, Degree Final Paper (DFP).

(*)Autor para correspondencia:

Núria Juan Calvet
Universidad de Barcelona.
Facultad de Educación.
Departamento de Cognición, Desarrollo
y Psicología de la Educación.
P. Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona.
España.
Correo de contacto:
nuriajuanc@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 5 de diciembre de 2016
ACEPTADO: 20 de agosto de 2017
DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.1-Art.617

1. Introducción

La educación está experimentando profundos cambios en todos los niveles educativos. Uno de estos cambios se localiza en la evaluación, puesto que debe ser formativa y no solo sumativa, lo que contribuye al proceso que realiza el estudiante durante su ejecución y no únicamente el resultado en etapas finales (Redecker & Johannseen, 2013). La evaluación formativa permite que los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje (estudiantes y profesores) reciban información continua sobre el estado del aprendizaje y puedan generar cambios en el mismo para optimizarlo. Una de las ayudas con las que cuenta la evaluación formativa para ofrecer esta información es el feedback (Black & William, 1998; Sadler, 1989).

A pesar de la importancia del feedback en el proceso de enseñanza aprendizaje, estudios recientes aportan numerosos ejemplos sobre las dificultades que presentan los estudiantes para entender y usar el feedback que se les ofrece (Bloxham & Campbell, 2010; Fisher, Cavanagh & Bowles, 2011). Efectivamente, como señala Taras (2003), aunque los estudiantes reciban feedback con características adecuadas, no siempre acaban incorporando las orientaciones recibidas en sus producciones académicas. Debido a esto resulta necesario investigar cuáles son las principales dificultades que tienen los estudiantes para entender y utilizar eficazmente el feedback. Estudios previos demuestran la complejidad que encierra el fenómeno de dar, recibir y utilizar el feedback (Evans, 2013).

La finalidad del presente estudio es explorar las dificultades que perciben estudiantes y sus profesores universitarios sobre el feedback recibido durante la asignatura del Trabajo Final de Grado (TFG). Dicho estudio forma parte de una investigación mayor dirigida a analizar el feedback y sus efectos en el aprendizaje de estudiantes universitarios. Las características del TFG realizado al final de la formación del grado de maestro requieren diversas tareas concatenadas y dirigidas a la investigación de una determinada temática durante un cierto periodo de tiempo, además de ofrecer un contexto a priori privilegiado para estudiar las percepciones de profesores y estudiantes en el proceso de dar, recibir y utilizar el feedback. Los resultados del estudio pueden ofrecer, adicionalmente, algunas orientaciones para elaborar feedback cada vez más ajustados a las necesidades que puedan plantear los estudiantes en las distintas fases de construcción del TFG.

2. Marco teórico

2.1. La potencialidad del feedback para el aprendizaje

El feedback es una ayuda relevante con la que cuentan los profesores para acompañar a los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje. El feedback es considerado como la información que se ofrece a un estudiante acerca de su situación de aprendizaje, se proporciona con el objetivo de indicar la distancia que existe entre el lugar donde se encuentra el alumno y el lugar donde debe llegar, además de guiarlo en el proceso (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Narciss & Huth, 2006; Shute, 2008). Tal y como señala Carless (2016), el feedback debe implicar procesos dialógicos entre los estudiantes y los profesores para ayudar a la comprensión de sus indicaciones y, por lo tanto, la posterior implementación de dichas indicaciones por parte de los estudiantes.

El feedback se puede entender como un fenómeno complejo y multidimensional (Evans, 2013). Autores como Coll, Rochera, De Gispert y Díaz-Barriga (2013) consideran que los feedback deben focalizarse en tres aspectos o dimensiones: el contenido disciplinar, la tarea académica y la participación social; para poder ayudar a construir significados y atribuir sentido a los aprendizajes. Según Coll, Rochera y De Gispert (2014) y Rochera, De Gispert, Engel y Coll (2014), el contenido disciplinar se refiere a aquellas informaciones o comentarios de los profesores que se dirigen al aprendizaje del contenido en sí mismo. La tarea académica está relacionada con la estructura y las características del tipo de actividad solicitada, mientras que la participación social se refiere a las indicaciones relacionadas con los pasos o procedimientos que los estudiantes deben seguir para desarrollar con éxito el contenido y el tipo de actividad solicitados.

En la misma línea, Molloy, Borrell-Carrió y Epstein (2015) apuntan a la importancia de tener en cuenta la dimensión emocional a la hora de comprender el feedback. Según estos autores, la ayuda puede provocar respuestas emocionales positivas en los estudiantes porque los estimularía a seguir en el proceso de aprendizaje; o respuestas negativas, en tanto que les dificultaría o anularía el avance en el proceso de aprendizaje. Por su parte, Värlander (2008) resalta la influencia del papel del afecto en cómo se recibe y cómo se actúa sobre un feedback, mientras que Boud y Falchikov (2007) reconocen que los estados emocionales podrían afectar a los procesos cognitivos. Coll et al. (2013, 2014), Guasch, Espasa, y Álvarez (2010) y Price, Handley, Millar y O'Donovan (2010) indican la relevancia que tiene la dimensión temporal para comprender la función y el impacto del feedback a lo largo del proceso de aprendizaje. El feedback debe presentarse de manera continuada y prolongada en el tiempo, generando distintos ciclos que comprendan su entrega, su recepción y la uti-

lización de su contenido.

Por otra parte, existe un cuerpo de investigación que identifica cuáles son las características que debe poseer el feedback para promover el aprendizaje. Kulhavy y Stock (1989) indican que es necesario que el feedback incluya tanto aspectos de verificación como de elaboración. Según estos autores, la verificación está relacionada con el juicio de la corrección o incorrección de los aspectos aprendidos, mientras que la elaboración ofrece orientaciones para guiar o andamiar al aprendiz hacia el logro de los objetivos académicos establecidos. Gibbs y Simpson (2004) y Hatzia Apostolou y Paraskakis (2010) consideran que el feedback debe centrarse en el trabajo de los estudiantes -no en su persona-, debe ser concreto y claro, y ofrecerse de manera inmediata (*timing*).

A modo de resumen, en la Figura 1 se recoge y representa las diferentes dimensiones y variables del feedback que se han revisado en este apartado.

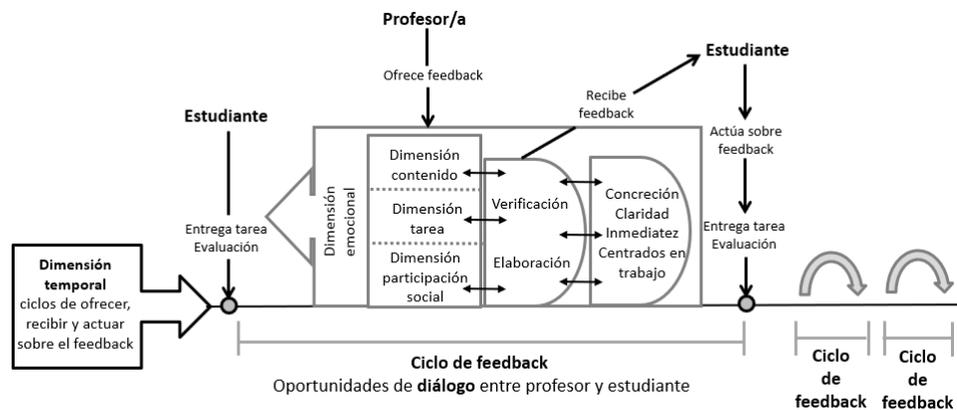


Figura 1. El proceso de ofrecer, recibir y utilizar el feedback

2.1.1. Percepciones de estudiantes y profesorado acerca del feedback

Diversos autores han señalado que uno de los problemas identificados actualmente en el ámbito de estudio del feedback es la discrepancia que sostienen los profesores y sus estudiantes acerca del feedback que reciben (Boud & Molloy, 2015; Evans, 2013). A pesar de que los estudiantes desean recibir feedback y los profesores están dispuestos a dedicar el tiempo para generar uno de calidad, no siempre acaba aplicándose o no es valorado satisfactoriamente por parte de los estudiantes (Mulliner & Tucker, 2015; Price et al., 2010; Taras, 2003). Al respecto, Boud y Molloy (2015) argumentan que en tanto que los estudiantes consideran que el feedback que reciben no es adecuado, los profesores atribuyen que las dificultades que expresan los estudiantes sobre el feedback son más bien fruto de las

dificultades que tienen estos para identificar y usar el feedback que se les ofrece. Dichos autores apuntan hacia una coincidencia entre profesores y estudiantes en detectar que existe un problema con el feedback, pero también declaran una discrepancia en la interpretación que unos y otros realizan de las mismas dificultades.

Para acercarnos a este fenómeno, Evans (2013) señala la importancia de comprender la complejidad de los contextos de aprendizaje, lo que implica atender a diferentes variables mediadoras de estudiantes y profesores al momento de dar y recibir feedback. Entre las variables mediadoras de los estudiantes se encuentran los niveles de comprensión del contenido académico, los conocimientos previos, las propias habilidades, los estilos cognitivos, los enfoques de aprendizaje, entre otros elementos relevantes. Respecto a las variables mediadoras de los profesores, Evans (2013) señala el nivel de conocimiento de sus estudiantes o la conciencia que tienen sobre otros contextos educativos y asignaturas en las que están participando.

Por su parte, Young (2000) también realza la necesidad de tener en cuenta la influencia que las diferencias individuales de los estudiantes ejercen en la manera de percibir y usar el feedback que reciben, enfatizando su nivel de autoestima (ver Figura 2). Asimismo, Sadler (2010) indica que las dificultades que los estudiantes experimentan con el feedback pueden originarse a causa de la falta de conocimiento necesario para comprender o para convertir en acción la información recibida. En esta misma línea, Quinton y Smallbone (2010) señalan que algunos estudiantes carecen de la capacidad crítica y el conocimiento necesarios para aprovechar la información que sus profesores les han ofrecido. Fritz y Morris (2000) remarcan la elevada resistencia que presentan los errores conceptuales de los conocimientos previos para ser corregidos, dificultando la comprensión del feedback.

En este sentido, Hattie y Timperley (2007) apuntan a la necesidad de llevar a cabo un proceso de instrucción sobre el propio feedback para facilitar que los estudiantes puedan comprenderlo y aplicarlo. A modo de resumen, la Figura 2 recoge el conjunto de variables que influyen en las percepciones de profesores y estudiantes.

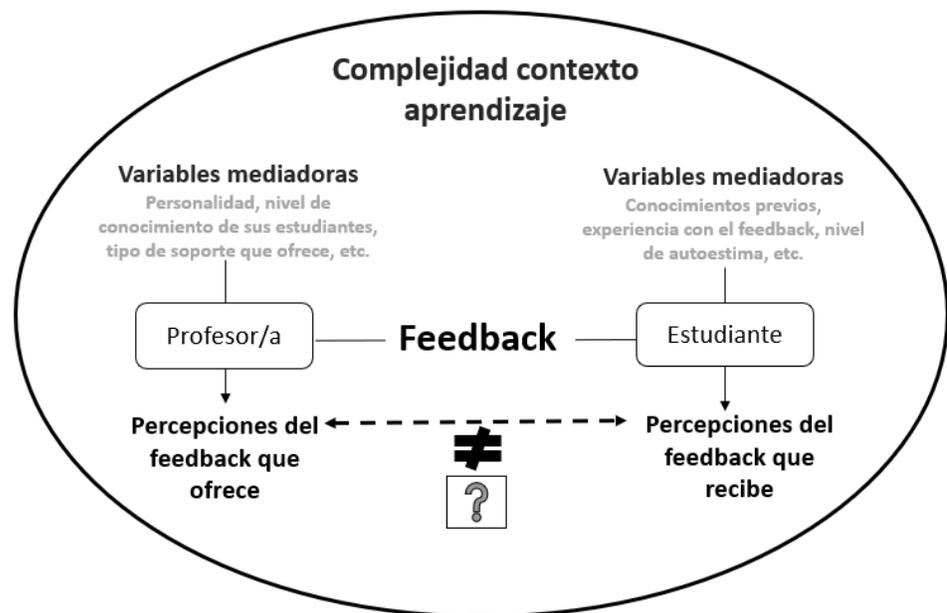


Figura 2. Variables que influyen en las percepciones del feedback de profesores a estudiantes

2.2. Trabajo Final de Grado: un contexto para ofrecer feedback

El Trabajo Final de Grado (TFG) es una asignatura que se incorporó en el programa académico de todos los grados universitarios europeos a partir de la implementación del Plan Bolonia (Rekalde, 2011). Debido a que la construcción de un trabajo final era una práctica poco utilizada en las carreras universitarias del estado español antes del año 2010, a diferencia de algunos otros países que tenían más a un modelo académico anglosajón, se ha constatado en los últimos años un importante incremento en el interés y preocupación entre profesores y estudiantes implicados en la realización del TFG (Vera & Briones, 2014).

La construcción del TFG es un proceso complejo que requiere del apoyo y guía de un profesor tutor. La asignatura del TFG se basa en la construcción de un trabajo escrito, en el cual el estudiante debe demostrar que domina los conocimientos de su carrera universitaria.

El TFG en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB), contexto en el que se desarrolla este estudio, se imparte en el segundo cuatrimestre del último curso de los grados universitarios, con una carga lectiva de 6 créditos. La Facultad propone una estructura del TFG para promover y asegurar un contexto evaluativo continuo y sostenido en el tiempo con presencia 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 de los TFG, compartir recursos, resolver dudas, preparar la exposición oral del TFG, entre otras actividades. De la misma manera, la Facultad sugiere a los profesores una serie de momentos, rúbricas y porcentajes de evaluación de la asignatura de TFG (ver Tabla 1).

Tabla 1

Momentos, rúbricas y porcentajes recomendados para la evaluación de la asignatura del TFG en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

Momento evaluación	Tipo actividad	Cuándo	Rúbrica	%
Actividad 1	Diseño del proyecto de TFG	A finales del primer mes	Rúbrica 1	15%
Actividad 2	Actividades de seguimiento de los aprendizajes	A mitad del cuatrimestre	Rúbrica 2	20%
Actividad 3	Trabajo final elaborado	Al final del cuatrimestre	Rúbrica 3	50%
Actividad 4	Autoevaluación del estudiante	Al final del cuatrimestre	Rúbrica 4	10%
Actividad 5	Defensa oral del TFG	Al final del cuatrimestre	Rúbrica 5	5%

Las tutorías individuales o en pequeños grupos entre estudiantes y profesores son acordadas entre ambos, la facultad no indica ningún número mínimo de encuentros durante la asignatura. Los tutores ofrecen feedback tanto de manera presencial como en línea, ajustándose a las necesidades de cada estudiante durante el proceso de construcción del TFG, hecho que ubica a la asignatura en un entorno semipresencial de aprendizaje.

El hecho de que en la asignatura del TFG los estudiantes tengan que elaborar y entregar tareas sucesivas que son objeto de valoración por parte de los profesores, además de que se propongan diversas tutorías entre profesores y estudiantes, genera un contexto potencialmente propicio para el estudio del feedback durante la realización del TFG, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de sus profesores.

3. Preguntas de investigación

En este contexto el estudio plantea las siguientes preguntas de investigación:

- *Pregunta 1:* ¿Qué dificultades perciben los estudiantes en relación con el feedback que reciben durante el proceso de elaboración de un TFG?
- *Pregunta 2:* ¿Qué dificultades perciben los profesores en la recepción y uso del feedback por parte de sus estudiantes?

- *Pregunta 3:* ¿Existen diferencias entre las dificultades que perciben profesores y estudiantes en relación con la recepción y el uso del feedback?

4. Método

La presente investigación forma parte de un estudio más amplio dirigido a analizar el feedback y sus efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes. Se desarrolló a partir de una metodología de estudio de casos (Yin, 2014) de naturaleza exploratoria. En este estudio se pretende comprender las percepciones que profesores y estudiantes tienen acerca del feedback recibido y, en detalle, entender cuáles son las dificultades que expresan tanto unos como otros en relación con la recepción y con el uso del feedback.

4.1. Participantes y Contexto

Los participantes fueron 14 estudiantes y 3 profesores, todos ellos provenientes de tres grupos clase de la asignatura de TFG en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Un grupo de estudiantes cursaba el grado en Educación Infantil y los otros dos grupos el grado en Educación Primaria. Los participantes de los tres grupos se seleccionaron a partir de siguientes criterios: la disposición del profesorado a participar en el estudio y el uso habitual de ofrecer feedback a sus estudiantes durante el TFG, y la disposición de algunos estudiantes de cada grupo a participar voluntariamente en el estudio. En la Tabla 2 y 3 se detallan las características de los participantes.

Tabla 2

Características de los profesores participantes

Grupo	Años docencia universitaria	Años tutorización TFG	Género	Formación específica en evaluación
1	18	3	Hombre	No
2	17	1	Mujer	Doctorado en evaluación
3	42	5	Hombre	No

Tabla 3

Características de los estudiantes participantes

Grupo	Nº estudiantes	Promedio edad	Género	Grado en curso
1	4	23 años	0 Hombres – 4 Mujeres	Educación Primaria
2	6	26 años	2 Hombres – 4 Mujeres	Educación Primaria
3	4	23 años	0 Hombres – 4 Mujeres	Educación Infantil

Durante todo el segundo cuatrimestre del curso 2015/2016 los estudiantes de los tres grupos llevaron a cabo el desarrollo del TFG bajo la supervisión y guía de su tutor. Si bien los tres grupos seguían las pautas generales y comunes en el desarrollo de la asignatura de TFG propuestas por la Facultad de Educación de la UB (ver Tabla 1), presentaban algunos matices que los diferenciaban.

El diseño de la asignatura de TFG del grupo 1 contemplaba tres tutorías con todo el grupo y tres entregas de actividades durante el proceso. Las dos primeras tutorías grupales se realizaron durante la primera fase de elaboración y seguimiento del TFG, mientras que la tercera, en la fase de la defensa oral. La comunicación entre los estudiantes y el profesor del grupo 1 durante la asignatura se estableció a partir de los encuentros de tutorías grupales, tutorías individuales e intercambios de correos electrónicos. Durante el proceso de la asignatura, los estudiantes podían recibir feedback sobre su trabajo en construcción si pedían una tutoría individual o enviaban un e-mail al profesor.

El diseño de la asignatura de TFG del grupo 2 contemplaba cinco tutorías con todo el grupo y cuatro entregas de actividades durante el proceso. Las tres primeras tutorías se realizaron durante la primera fase de elaboración y seguimiento del TFG, mientras que las dos últimas, en la fase de la defensa oral. La comunicación entre los estudiantes y la profesora durante la asignatura se estableció a partir de los encuentros de tutorías grupales, tutorías individuales, intercambios de correos electrónicos y la revisión de las distintas entregas de proceso del TFG mediante los documentos compartidos de Google Drive. Durante el proceso también se usó una página web diseñada por la profesora como plataforma virtual de repositorio de información y ayudas educativas para la elaboración del TFG. A lo largo del proceso los estudiantes recibieron feedback cualitativo de su trabajo en construcción a través del Google Drive, así como en las tutorías individuales que solicitaban o en los correos electrónicos que enviaban.

El diseño de la asignatura de TFG del grupo 3 contemplaba tres tutorías con todo el grupo y cinco entregas de actividades durante el proceso. Las dos primeras tutorías grupales se realizaron durante la primera fase de elaboración y seguimiento del TFG, mientras que la tercera en la fase de la defensa oral. La comunicación entre los estudiantes y el profesor durante la asignatura se estableció a partir de los encuentros de tutorías grupales, tutorías individuales o en pequeño grupo y del Campus Virtual de la UB (Moodle) después de cada entrega. Muy excepcionalmente se realizó feedback vía correo electrónico. Durante el proceso se usó el Campus Virtual de la UB (Moodle) como sistema de repositorio de información y diversos recursos para la elaboración del TFG. A lo largo de la construcción del

trabajo los estudiantes recibieron feedback cualitativo a través del campus virtual, además de las actividades asociadas en las tutorías individuales o en pequeños grupos que fueron solicitados.

4.2. Recogida y análisis de datos

Para recabar información acerca de las percepciones de los profesores y sus estudiantes sobre el feedback ofrecido durante el TFG se utilizaron diferentes instrumentos –cuestionarios y entrevistas- con el fin de triangular los datos, e incrementar la credibilidad y fiabilidad de los mismos (Twining, Heller, Nussbaum & Tsai, 2017). Se elaboró un cuestionario para los estudiantes y un cuestionario para los profesores, los que se aplicaron online en tres momentos distintos, coincidiendo con el ofrecimiento de feedback por parte del profesor tras la entrega que hicieron los estudiantes de los productos solicitados. Asimismo, se realizó una entrevista presencial semiestructurada a los estudiantes y una entrevista semiestructurada a los profesores después de la defensa oral del TFG. El detalle se presenta en la figura 3.

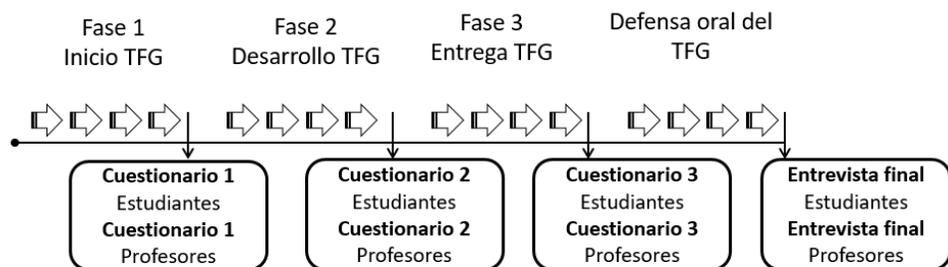


Figura 3. Momentos de recogida de datos

El diseño de los instrumentos se realizó en dos fases. En la primera de ellas 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 una segunda fase se solicitó a dos estudiantes de cursos anteriores de TFG que respondieran al cuestionario y a la entrevista con la finalidad de comprobar la comprensión de las preguntas. Se solicitó asimismo que dos profesores que impartieron TFG en el curso anterior respondiesen al cuestionario y a la entrevista, lo que fundamentó realizar los ajustes necesarios en los cuestionarios que finalmente se utilizaron en el estudio.

En detalle, el cuestionario dirigido a los estudiantes incluía una pregunta para obtener in-

formación en torno a las dificultades percibidas: *¿Los feedback han sido claros o te ha costado comprenderlos? ¿por qué?* Igualmente, la entrevista final semiestructurada incluía la siguiente pregunta: *¿Qué dificultades has tenido para entender y poner en acción los feedback de las distintas fases de construcción del TFG?* Para obtener información sobre las percepciones de los profesores acerca de las dificultades que presentaban sus estudiantes respecto al feedback ofrecido se incluyó la siguiente pregunta en el cuestionario para los profesores: *¿Crees que el estudiante X presenta alguna dificultad en entender y/o en aplicar el feedback que le ofreces? ¿por qué?* En la entrevista final semiestructurada dirigida a detectar la percepción global de los profesores sobre las dificultades de sus estudiantes, en relación con los feedback que les habían ofrecido, se incorporó la siguiente pregunta: *¿Qué dificultades consideras que han presentado los estudiantes en la comprensión y puesta en acción del feedback que les ofreciste?*

Una vez obtenida la información de las preguntas de los cuestionarios y de las entrevistas, tanto de profesores como de estudiantes, se realizó un análisis de contenido (Flick, 2010). Para ello se consideraron categorías de análisis establecidas a partir de la revisión teórica sobre el feedback, para capturar las dificultades percibidas sobre diferentes aspectos del mismo fenómeno y sobre algunas variables de los participantes y del contexto instruccional que podían dificultar su comprensión y utilización por parte de los estudiantes. En la Tabla 4 se incluyen y definen las categorías utilizadas. Con el objetivo que el análisis de contenido cumpliera con los criterios de fiabilidad y consistencia, los miembros del equipo de investigación, organizados por parejas, aplicaron un protocolo para la identificación y análisis del material, y su posterior codificación en las dimensiones indicadas en la Tabla 4. Las parejas de analistas se reunieron periódicamente con el fin de contrastar la codificación realizada hasta el momento. Las discrepancias entre los codificadores se resolvieron hasta alcanzar acuerdo. En los casos de desacuerdo no resuelto se solicitó la participación de un tercer juez independiente. Una vez cerrado este proceso se realizó el cálculo de fiabilidad sobre el total de fragmentos identificados y su codificación en las distintas dimensiones con índices Kappa superiores en todos los casos al 90 %.

Tabla 4

Dimensiones para el análisis de las dificultades percibidas sobre feedback

Dimensión	Código	Descripción
<i>Sobre la información del feedback</i>		
Dimensión Contenido	DC	Comentarios relacionados con el contenido de la actividad del TFG: marco teórico, bibliografía sobre el tema escogido, etc.
Dimensión Tarea	DT	Comentarios relacionados con la estructura y características de la tarea del TFG: apartados del trabajo, estilo de escritura, etc.
Dimensión Participación	DP	Comentarios relacionados con el procedimiento a seguir para poder realizar el TFG: pedir tutorías, cumplir con los plazos de entrega, etc.
Dimensión Emocional	DE	Comentarios relacionados con el área emocional y motivacional de los estudiantes: nivel de motivación, ansiedad, tranquilidad, etc.
Dimensión Inespecífica	DI	Comentarios que no se pueden relacionar con ninguna de las dimensiones anteriores por falta de concreción
<i>Sobre algunas variables que dificultan el feedback</i>		
Variables en estudiantes	VE	Comentarios relacionados con características de los estudiantes: conocimientos previos, capacidad crítica, etc.
Variables en profesores	VP	Comentarios relacionados con características de los profesores: estilos de enseñanza, etc.
Variables en contexto	VC	Comentarios relacionados con el entorno para el desarrollo del TFG: duración del trabajo, procedimiento para asignar tutores, etc.

5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los tres grupos a partir del análisis de las preguntas realizadas durante el proceso de construcción del TFG y al final del mismo. En el apartado posterior se realizará la discusión e interpretación de los resultados más sobresalientes.

Los datos recogidos con la pregunta del cuestionario 1 para estudiantes (CE1) y la pregunta del cuestionario 1 de profesores (CP1) enseñan las percepciones de ambos surgidas durante la fase de inicio del TFG. En esta fase los estudiantes debían escoger la modalidad de TFG, centrar el tema que querían investigar y asegurarse de que fuera viable, desarrollar la estructura inicial del trabajo, iniciando la creación del marco teórico, además de atender a

los objetivos de investigación y a las preguntas de investigación.

Los datos recogidos en la pregunta del cuestionario 2, tanto para estudiantes (CE2) y profesores (CP2), muestran las percepciones ambos durante el desarrollo del TFG. En dicho momento la mayoría de los estudiantes habían centrado la temática de su investigación, habían avanzado en su marco teórico y los objetivos y preguntas de investigación estaban definidas o a punto de definirse.

Los datos recogidos en la pregunta del cuestionario 3 para ambos grupos de participantes (CE3 y CP3) están relacionados con el momento en que los estudiantes entregaron el TFG completo. Se había completado toda la estructura iniciada en la fase de inicio y la elaborada durante la fase de desarrollo. La mayoría de los estudiantes entre el desarrollo y la entrega habían centrado su atención en explicar los resultados encontrados y redactar las conclusiones finales del trabajo.

En la fase final de recogida de datos, durante la pregunta de la entrevista semiestructurada para estudiantes (EE) y profesores (EP), los estudiantes habían finalizado la defensa oral del TFG, pero aún no se sabían las calificaciones numéricas de la asignatura.

A continuación, se mostrarán los resultados por cada uno de los tres grupos en las distintas fases.

5.1. Resultados del grupo 1: percepciones de estudiantes y profesor sobre el feedback

■ Fase 1: Inicio TFG

En las respuestas a la pregunta del primer cuestionario de percepción de los estudiantes del grupo 1 se encontraron dos fragmentos que remiten a algunas percepciones de dificultad por parte de los estudiantes respecto al feedback durante la primera fase de construcción del TFG. Un estudiante expresó: “la respuesta a mis e-mails ha sido rápida y precisa pero insuficiente, me ha costado entender qué se debía hacer en la tarea (...) necesitaba que los feedback fueran más amplios o más explicativos” (CE1G1_E2). Las dificultades, por lo tanto, se relacionan con la insuficiente orientación del feedback y la falta de comprensión hacia la tarea. Por su parte, el profesor del grupo 1 indicó que no percibió ninguna dificultad en sus estudiantes para entender y aplicar los feedback ofrecidos, y por tanto, no identifica las necesidades que según sus estudiantes les surgieron.

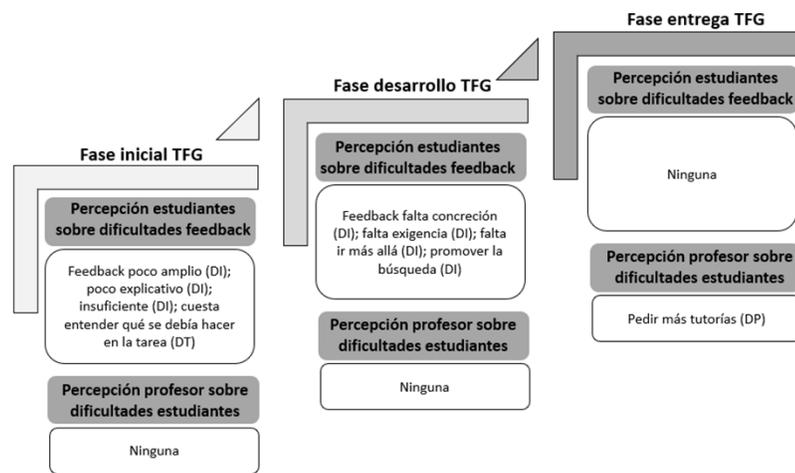
■ Fase 2: Desarrollo TFG

En la pregunta del segundo cuestionario a los estudiantes se detectan cuatro fragmentos que expresan alguna dificultad relacionada con el feedback recibido. Algunos estudiantes apuntan a la necesidad de una respuesta más concisa, que les indicase más claramente dónde estaba la dificultad o los pasos que se aconsejaban realizar. Así como a la necesidad de que el feedback promoviera la búsqueda y la mejora de lo que ya está hecho. En esta ocasión las dificultades se relacionan con la falta de mayor concreción e indicaciones que permitieran seguir hacia adelante. Por lo que respecta al profesor, no indica ninguna percepción de dificultad en sus estudiantes para entender y aplicar los feedback ofrecidos en la fase de desarrollo.

■ Fase 3: Entrega TFG

En la pregunta del tercer cuestionario de los estudiantes no se localiza ningún fragmento de dificultad con los feedback recibidos. El profesor del grupo 1 tampoco percibió ninguna dificultad en sus estudiantes para incorporar y aplicar el feedback que les ofreció, aunque indica que alguno de sus estudiantes "(...) le habría ido bien venir a más tutorías" (CP3G1).

A modo de resumen, en la Figura 4, se muestran las percepciones de estudiantes y profesores del grupo 1 sobre las dificultades de feedback en cada una de las fases del proceso de construcción del TFG.



Leyenda

DC: Dimensión Contenido
 DT: Dimensión Tarea
 DP: Dimensión Participación
 DE: Dimensión emocional

DI: Dimensión Inespecífica
 VE: Variables de los Estudiantes
 VP: Variables de los Profesores
 VC: Variables del Contexto

Figura 4. Resumen de las percepciones de estudiantes y profesores grupo 1 durante la construcción del TFG

- Fase final: Defensa oral TFG

En la pregunta de la entrevista final (ver Figura 5), los estudiantes del grupo 1 destacaron dificultades en relación a la brevedad de los feedback y a la poca orientación recibida sobre la temática de investigación: “(...) hubiera necesitado comentarios que fueran un poco más allá, indicando si alguna cosa se podía cambiar o hacer de otra manera” (EEG1_E2); “(...) hubiera necesitado más apoyo del profesor en relación al ámbito que investigaba” (EEG1_E1).

Por su parte, el profesor del grupo 1 señaló que las dificultades de los estudiantes en relación a los feedback podían venir dadas por problemas relacionados con el tipo de cultura universitaria que presentaban los propios estudiantes, la falta de conocimientos previos en investigación para realizar un trabajo de las características requeridas y el poco tiempo que los estudiantes disponen para realizar el TFG, el cual se cursa al mismo tiempo que otras asignaturas y los estudiantes no disponen del tiempo necesario para profundizarlo y desarrollarlo en las condiciones necesarias.

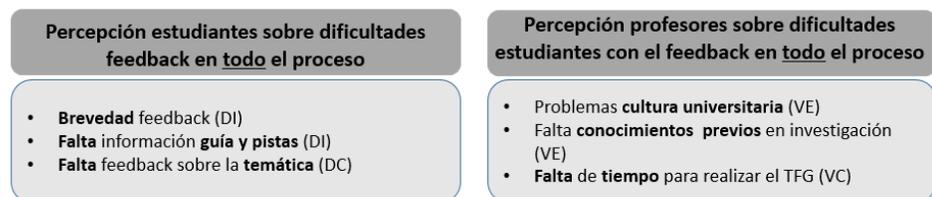


Figura 5. Resumen de las percepciones de estudiantes y profesores grupo 1 al final del TFG

5.2. Resultados del grupo 2: percepciones de estudiantes y profesora sobre el feedback

- Fase 1: Inicio TFG

En las respuestas de la pregunta del primer cuestionario de los estudiantes del grupo 2, se localizan seis fragmentos que aluden a las dificultades percibidas del feedback recibido. Varios de los estudiantes expresaron dificultades asociadas a la comprensión de la tarea, como, por ejemplo: “(...) no quedaba muy claro que es lo que nos exigía” (CE1G2_E1), y a la comprensión de los propios feedback “(...) me ha costado comprenderlos, han sido ambiguos y poco claros” (CE1G2_E4). También se destacan dificultades en relación con la búsqueda y construcción del contenido: “(...) no he tenido orientación para buscar las fuentes para el marco teórico” (CE1G2_E6). Las dificultades, por lo tanto, se relacionan con la falta de claridad y ambigüedad del feedback, además de la falta de comprensión hacia la tarea y el contenido. Por su parte, la profesora del grupo 2 percibe ciertos inconvenientes conceptuales y de estrategias básicas (por ejemplo, sintetizar ideas) en alguno de sus estudiantes, así

como cierto desconocimiento en algunas áreas debido a una formación deficitaria. Según la profesora, lo anterior puede provocar a los estudiantes dificultades para comprender el feedback.

- Fase 2: Desarrollo del TFG

En la pregunta del segundo cuestionario se identifican tres fragmentos relacionados con la percepción de dificultades de los estudiantes del grupo 2. Uno de los estudiantes expresa que “a veces los feedback no aportan más de lo que ya se había comentado” (CE2G2_E1), otro estudiante indica que los feedback “han sido insuficientes o poco explicativos” (CE2G2_E5) y finalmente otro estudiante añade que “a veces no se respondían mis emails o se respondían muy tarde” (CE2G2_E4). En este cuestionario aparecen dificultades relacionadas con la insuficiente información de los feedback, la necesidad de que contengan más orientaciones y que sean entregados con rapidez (timing). Por su parte, la profesora del grupo 2 no percibe dificultades en sus estudiantes para entender y aplicar el feedback que les ha ofrecido.

- Fase 3: Entrega TFG

En la pregunta del cuestionario 3 de los estudiantes solo se localiza un fragmento de dificultad, relacionado con la comprensión de un aspecto de la tarea: “me ha costado entender la explicación de cómo citar a un autor” (CE3G2_E6). La profesora del grupo 2 no percibió ninguna dificultad en sus estudiantes para incorporar y aplicar el feedback que les ofreció en esta fase.

A modo de resumen, en la Figura 6, se muestran las percepciones de estudiantes y profesores del grupo 2 sobre las dificultades de feedback en cada una de las fases del proceso de construcción del TFG.

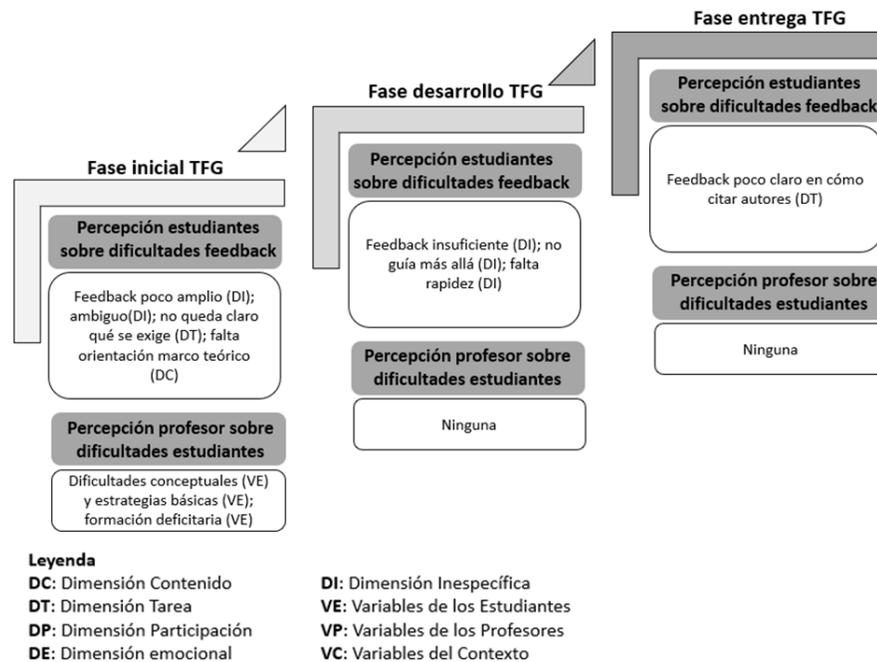


Figura 6. Resumen de las percepciones de estudiantes y profesores grupo 2 durante la construcción del TFG

- Fase final: Defensa oral TFG

En la pregunta de la entrevista final algunos estudiantes del grupo 2 indicaron que tuvieron dificultades con los feedback para construir su trabajo, ya que expresaron que: “los feedbacks no me aportaron demasiado” (EE3G2_E5), “iba haciendo, pero sin saber muy bien si era correcto lo que hacía” (EE3G2_E4). Del mismo modo, también hubo comentarios en relación al poco feedback recibido sobre la construcción del marco teórico y la necesidad de haber recibido más indicaciones sobre qué información incluir, cuál excluir y qué fuentes tener en cuenta: “hubiera necesitado más indicaciones en la búsqueda y construcción del marco teórico, lo he hecho más yo sola” (EE3G2_E6). La mayoría de los estudiantes indicaron haber necesitado feedback más motivadores durante la construcción de su TFG: “que me hubiera dicho que estaba bien lo que hacía, yo lo necesitaba en un trabajo de este calibre, saber que iba por buen camino” (EE1G2_E2). En la entrevista final, por lo tanto, los estudiantes del grupo 2 ofrecen comentarios sobre la necesidad de feedback en relación a la dimensión de contenido (marco teórico), a la dimensión de tarea (construir su trabajo) y a la dimensión emocional (más motivadores). Por su parte, la profesora del grupo 2 expresó que las dificultades de sus estudiantes para comprender y aplicar los feedback tenían que ver con aspectos emocionales y formativos. Según la profesora los estudiantes presentaban dificultades en lectoescritura y procesos metacognitivos que complicaban los aspectos

básicos para el desarrollo de un TFG y también problemas de conocimientos previos sobre investigación. En relación con las dificultades del área emocional, la profesora indica que a veces la propia ansiedad de quien se siente evaluado hace que se sea más susceptible a cualquier comentario. La figura 7 presenta una síntesis de los datos a los que se ha referido este apartado.

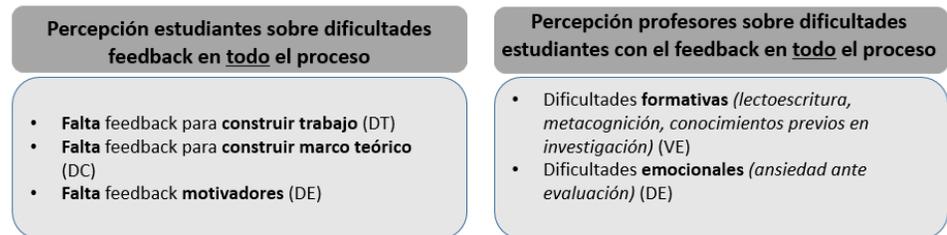


Figura 7. Resumen de las percepciones de estudiantes y profesores grupo 2 al final del TFG

5.3. Resultados del grupo 3: percepciones de estudiantes y profesor sobre el feedback

■ Fase 1: Inicio TFG

En la pregunta del cuestionario 1 de los estudiantes se contabilizan tres fragmentos relacionados con la percepción de dificultades sobre el feedback. Según los estudiantes, los feedback eran poco concretos a sus peticiones. Algunos ejemplos de estas percepciones son: “me ha costado un poco comprenderlos, ya que no daban una respuesta concreta a las dudas que yo tenía” (CE1G3_E4) o “cuesta comprenderlos porque le da muchas vueltas a las cosas” (CE1G3_E1). En este caso, las dificultades parecen ser producidas por una falta de concreción en la información u orientación que se ofrece. Por su parte, el profesor del grupo 3 percibe problemas en los conocimientos previos en investigación y la capacidad de ajustar los objetivos de sus estudiantes que podrían provocar dificultades en la comprensión del feedback.

■ Fase 2: Desarrollo del TFG

En la pregunta del cuestionario 2 de los estudiantes se localizan tres fragmentos que se relacionan con las dificultades para comprender el feedback. Los estudiantes que las percibieron indicaron que: “me ha costado comprenderlos debido a que el profesor no se acoge a tu trabajo, sino que te los compara con otros temas” (CE2G3_E3) o “me ha costado acabar de entenderlos en algunos momentos porque me han resultado un poco contradictorios” (CE2G3_E4). En este caso, las dificultades se relacionan con la falta de concreción en los feedback y cierto grado de ambigüedad. Por su parte, el profesor del grupo 3 considera

que las dificultades de los estudiantes para comprender el feedback pueden venir dadas por un déficit en sus conocimientos previos en investigación o, en el caso concreto de una estudiante, por no pedir tutorías cuando necesitaba ayuda.

■ Fase 3: Entrega TFG

En la pregunta del tercer cuestionario de los estudiantes aparecen tres fragmentos relacionados con las dificultades. Los estudiantes perciben dificultades en la comprensión del feedback, ejemplos de ello son: “me ha costado comprenderlos por no incidir en tu trabajo” (CE3G3_E3); “me resultaban muy confusos, a veces se contradecían” (CE3G3_E4); y también en la falta de claridad y a la tarea, como se indica en “en algunas preguntas realizadas, las respuestas no han sido del todo claras, y por ello, me ha costado elaborar algunos aspectos del trabajo” (CE3G2_E2). El profesor del grupo 3 mantuvo la misma percepción de dificultades que en los cuestionarios anteriores, el déficit de conocimientos previos en investigación dificulta a los estudiantes la comprensión del feedback.

A modo de resumen, en la Figura 8, se muestran las percepciones de estudiantes y profesores del grupo 3 sobre las dificultades de feedback en cada una de las fases del proceso de construcción del TFG. De la misma manera que en las Figuras 4 y 6, entre paréntesis se relacionan las percepciones que expresan los estudiantes y los profesores con las dimensiones teóricas del feedback y las variables de los estudiantes, profesores y el contexto.

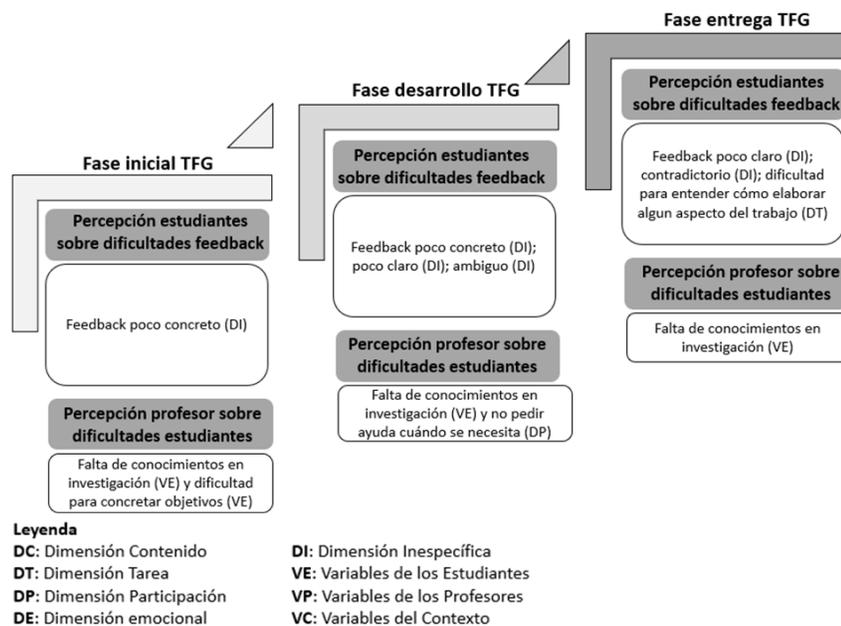


Figura 8. Resumen de las percepciones de estudiantes y profesores grupo 3 durante la construcción del TFG

- Fase final: Defensa oral TFG

En la pregunta de la entrevista final (ver Figura 9), los estudiantes del grupo 3 perciben dificultades de comprensión con todos los feedback recibidos a causa de que no percibían que se centraban en los propios trabajos, como, por ejemplo: “destacaría negativamente los ejemplos que nos daba el profesor en las tutorías presenciales porque eran muy complejos y no tenían relación directa con el tema” (EEG3_E4). Por su parte, el profesor del grupo 3 destaca, como aspectos que dificultan la comprensión de sus estudiantes sobre los feedback, la falta de conocimientos previos en investigación, así como la existencia de ideas preconcebidas erróneamente y las dificultades que presentan los estudiantes para entender lo que se les propone con la creación de un TFG.

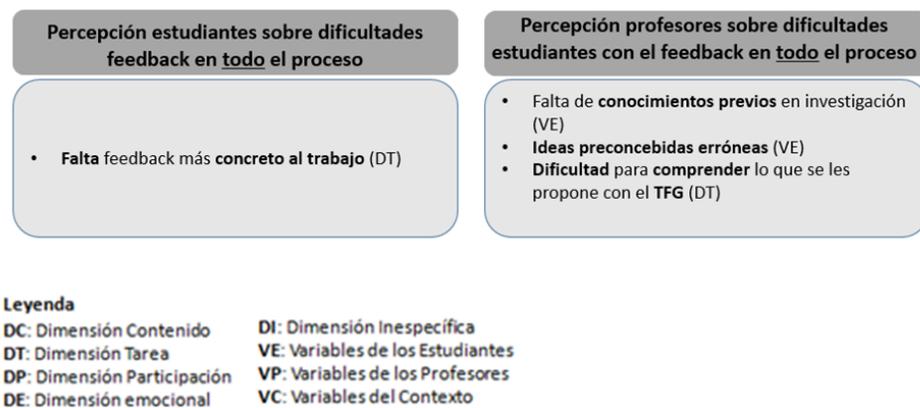


Figura 9. Resumen de las percepciones de estudiantes y profesores grupo 3 al final del TFG

6. Discusión y conclusiones

Los resultados encontrados permiten extraer algunas conclusiones en relación con las dificultades percibidas por parte de estudiantes y sus profesores universitarios acerca del feedback recibido en el transcurso de la elaboración del TFG de los futuros maestros.

Con respecto a la primera pregunta de investigación planteada *¿qué dificultades perciben los estudiantes en relación con el feedback que reciben durante el proceso de elaboración de un TFG?* los resultados evidencian la existencia de percepción de dificultades en relación con la información recibida a través del feedback, que en algunos casos pueden ser vinculadas a diferentes áreas o dimensiones del feedback, mientras que en otros casos los estudiantes son poco precisos al expresar las áreas concretas de dificultad.

Con respecto a las dificultades percibidas por los estudiantes que han podido ser relacionadas con alguna de las dimensiones teóricas -la tarea, contenido disciplinar, participación

y aspectos emocionales- los resultados permiten concluir la variación en las dificultades percibidas a lo largo del proceso. En efecto, han revelado que los estudiantes de los tres grupos en general no han podido solucionar las dificultades que les iban surgiendo acerca de la tarea en algún momento del desarrollo del TFG. Mientras que en algunos grupos las dificultades asociadas a la tarea se perciben durante la fase de inicio de construcción del TFG (grupo 1 y grupo 2), en otros declaran más dificultades durante la fase de entrega del TFG (grupo 2 y grupo 3).

Asimismo, cabe resaltar que algunos estudiantes plantean la necesidad de obtener más orientaciones en el feedback recibido acerca de la construcción del marco teórico sobre la temática de los trabajos (grupo 1, 2, 3). Además, los estudiantes del grupo 2 expresan que los feedback no han logrado transmitirles suficiente motivación para seguir avanzando.

Tomados en su conjunto estos resultados evidencian variaciones en las dificultades percibidas por los estudiantes en los diferentes momentos del proceso del TFG. En este sentido, los resultados apuntan hacia la necesidad de que los profesores varíen la información que ofrecen en los feedback atendiendo a las posibles dificultades que los estudiantes puedan tener sobre el contenido, la tarea o los aspectos emocionales (Coll et al., 2014; Molloy et al., 2015) durante el desarrollo de elaboración del TFG. Y, al mismo tiempo, ponen de relieve la importancia de tener en cuenta la dimensión temporal y el cambio de necesidades que experimentan los estudiantes a través de ella (Coll et al., 2013; Guasch et al., 2010; Price et al., 2010).

Con respecto a las dificultades percibidas por los estudiantes que no han podido ser relacionadas con ninguna de las dimensiones teóricas propuestas, los resultados muestran que, si bien los estudiantes perciben algunas dificultades en relación con la claridad, la concreción o las orientaciones del feedback, no ofrecen suficiente información. En la mayor parte de las respuestas, para poderlas relacionar con las diferentes dimensiones del feedback consideradas en el estudio: la tarea, contenido disciplinar, participación y aspectos emocionales. Estos resultados apuntan por una parte a la necesidad de que los profesores elaboren feedback con información más focalizada en el contenido, la tarea, la participación (Coll et al., 2013, 2014) o en los aspectos emocionales (Molloy et al., 2015), para ayudar a los estudiantes a identificar en qué áreas se localizan sus dificultades y sean capaces de elaborar demandas de ayuda más concretas. De esta manera, los profesores dispondrán de información más precisa para ajustar los feedback a las necesidades planteadas por los estudiantes. Por otra parte, tal y como indican Hattie y Timperley (2007), sería muy recomendable llevar a cabo un proceso de instrucción sobre el feedback con los estudiantes para mejorar su

comprensión y posterior aplicación.

En relación con la segunda pregunta *¿qué dificultades perciben los profesores en la recepción y uso del feedback por parte de sus estudiantes?* los resultados ponen de relieve que las percepciones de los profesores de los tres grupos coinciden en resaltar que la falta de conocimientos previos sobre investigación puede provocar dificultades a los estudiantes para comprender el feedback que se ofrece y, por tanto, en usarlo correctamente, en la misma línea que han indicado Sadler (2010) y Quinton y Smallbone (2010). Además, cada uno de los profesores de los distintos grupos percibe otras dificultades, relacionadas con la participación de sus estudiantes para solicitar tutorías de seguimiento (Coll et al., 2014), los aspectos emocionales de los estudiantes que pueden afectar a la predisposición para aceptar o asimilar el feedback recibido (Young, 2000), las ideas preconcebidas erróneamente que algunos estudiantes presentan (Fritz & Morris, 2000) o aquellas relacionadas con el propio marco académico y organizativo en el que se desarrolla el TFG (Evans, 2013). De esta manera, los profesores ponen el acento en los estudiantes o en el contexto, sin considerar las características del feedback que proporcionan. Estos resultados concuerdan con uno de los problemas identificados por Boud y Molloy (2015) al señalar que los profesores focalizan en los propios estudiantes las dificultades que estos perciben en relación con el feedback recibido.

En relación con la tercera pregunta *¿existen diferencias entre las dificultades que perciben profesores y estudiantes en relación con la recepción y el uso del feedback?* podemos afirmar a partir de los resultados obtenidos que existen discrepancias entre las percepciones de estudiantes y profesores en relación con las dificultades que perciben sobre el feedback. Esta distancia identificada entre las percepciones de estudiantes y profesores confirma uno de los problemas pendientes por resolver en la actualidad en este ámbito de estudio (Evans, 2013), al tiempo que contribuye en la especificación de algunos de los aspectos concretos en que aparecen estas discrepancias. Asimismo, estos resultados ayudan a reflexionar en torno a la necesidad de aumentar las oportunidades de feedback dialógico (Carless, 2016), promoviendo el acercamiento progresivo entre las percepciones de profesores y estudiantes en relación con los feedback.

Finalmente, se debe tener en cuenta que los resultados del estudio presentan las características y limitaciones propias de un estudio de casos de carácter exploratorio, por lo que los resultados no pueden ser generalizados. Investigaciones futuras que incluyan diferentes profesores y estudiantes deberán contribuir a reafirmar, complementar o matizar los datos hallados en el presente estudio. En este sentido, aunque aquí se ha demostrado la existen-

cia de discrepancias entre profesores y estudiantes, es posible que en otros estudios sea posible detectar tanto la existencia de discrepancias como de concordancias en las percepciones de dificultad entre los profesores y los estudiantes. Asimismo, será interesante incluir las percepciones de los estudiantes y profesores acerca de aquellos elementos que facilitan la recepción y el uso posterior del feedback. En la misma línea, también sería necesario profundizar en las dificultades vinculadas a la recepción y al uso del feedback. Aunque en nuestro estudio contemplábamos ambos aspectos, los datos obtenidos no han permitido una clara diferenciación entre ellos. Cabe señalar que con el fin de seguir profundizando en el estudio del feedback deberán realizarse investigaciones futuras que permitan afrontar el estudio del uso real que los estudiantes realizan del feedback que reciben de sus profesores. A pesar de las limitaciones mencionadas, los resultados obtenidos sugieren la necesidad de ofrecer a los profesores información específica acerca del proceso de feedback para reducir las dificultades que pueden aparecer durante el desarrollo de un TFG o en tareas con características similares.

7. Referencias bibliográficas

- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-75. doi:10.1080/0969595980050102
- Bloxham, S. & Campbell, L. (2010). Generating dialogue in assessment feedback: Exploring the use of interactive cover sheet. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 291-300. doi:10.1080/02602931003650045
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. doi:10.1080/02602930600679050
- Boud, D. & Molloy, E. (2015). ¿Cuál es el problema del feedback? En D. Boud & E. Molloy (coord.). *El Feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 13-24). Madrid: Ediciones Narcea.
- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En N. Cabrera & R. Mayordomo (Eds.). *El feedback formativo en la Universidad: experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-30). Barcelona: Colección Transmedia XXI.
- Coll, C., Rochera, M.J. & 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.
- Coll, C., Rochera, M.J., De Gispert, I. & Díaz-Barriga, F. (2013). Distribution of feedback among teacher and students in online collaborative learning in small groups. *Digital Education Review*, 23, 27-46.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. doi: 10.3102/0034654312474350
- Fisher, R., Cavanagh, J. & Bowles, A. (2011). Assisting transition to university: Using assessment as a formative learning tool. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(2), 225-237. doi:10.1080/02602930903308241
- Flick, U. (2010). *An introduction to qualitative research*. London: Sage
- Fritz, C. O. & Morris, P. E. (2000). When further learning fails: Stability and change following repeated presentation of text. *British Journal of Psychology*, 91, 493-511. doi:10.1348/000712600161952
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Guasch, T., Espasa, A. & 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.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research*,

- 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hatziapostolou, T. & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning through an Online Feedback System. *Electronic Journal of e-Learning*, 8(2), 111-122.
- Kulhavy, R. W. & Stock, W. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279–308.
- Molloy, E., Borrell-Carrió, F., & Epstein, R. (2005). El impacto de las emociones en el feedback. En D. Boud & E. Molloy (coord.). *El Feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 69-91). Madrid: Ediciones Narcea.
- Mulliner, E. & Tucker, M. (2015). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288. doi: 10.1080/02602938.2015.1103365
- Narciss, S. & Huth, K. (2006). Fostering achievement and motivation with bug-related tutoring feedback in a computer-based training on written subtraction. *Learning and Instruction*, 16(4), 310-322.
- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 35(3), 277-289. doi:10.1080/02602930903541007
- Quinton, S. & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: Using feedback to promote student reflection and learning: A teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 125-135. doi:10.1080/14703290903525911
- Redecker, C. & Johannseen, Ø. (2013). Changing Assessment - Towards a New Assessment Paradigm Using ICT. *European Journal of Education*, 48(1), 79-92.
- 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.
- Rochera, M.J., De Gispert, I., Engel, A. & Coll, C. (November, 2014). Formative feedback in electronic environments: some dimensions to analyze their potential influence on learning. En *1st International Workshop on Technology-Enhanced Assessment, Analytics and Feedback (TEAAF2014)*. Conferencia llevada a cabo en Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. doi:10.1080/02602930903541015
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1),

153-189. doi: 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. doi:10.1080/02602930301678
- Twining, P., Heller, R. S., Nussbaum, M. & Tsai, C. C. (2017). Some Guidance on Conducting and Reporting Qualitative Studies. *Computers & Educations*, 106, A1-A9. doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.002
- Värlander, S. (2008). The role of student's emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145–156. doi:10.1080/13562510801923195
- Vera, J. & Briones, E. (Mayo, 2014). Elementos clave del proceso de tutorización y Evaluación del TFG: Análisis y resultados en la UVA y la UC. En G. Ezkurdia (Presidencia), *I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado: Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento*. Conferencia llevada a cabo en Universidad del País Vasco, Bilbao, España.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research - Design and Methods*. Fifth edition. California: Sage Publications.
- 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. doi:10.1080/030987700750022325