

VALORACIÓN DEL FEEDBACK VIRTUAL Y PRESENCIAL POR PARTE DE ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO DEL GRADO DE MAESTRO

FRESHMEN STUDENT TEACHERS' ASSESMENT OF VIRTUAL AND FACE-TO-FACE FEEDBACK

Erika Mónica Larraguibel (*)

Universidad Finis Terrae

Chile

Ana Remesal

María José Rochera

Universidad de Barcelona

España

Resumen

Este estudio explora la evaluación en la educación universitaria y tiene como finalidad comprender las valoraciones que realizan los alumnos del feedback entregado por los profesores durante un proceso instruccional híbrido. El feedback entregado por dos docentes durante un semestre académico fue de carácter virtual y presencial y estuvo dirigido a dos grupos de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. Se comparte el análisis cualitativo de contenido de entrevistas finales de la investigación con los estudiantes pertenecientes a ambos cursos. Los resultados muestran que el feedback más valorado es aquel que cumple con la característica de ser de efecto regulador cognitivo, que busca en el estudiante su implicación en la supervisión y control autónomo sobre su trabajo. Además, estos grupos de estudiantes señalan que la necesidad de presencialidad en la entrega de feedback tiene relevancia, aun siendo bien valorados aquellos recibidos en modalidad virtual.

Palabras clave: Evaluación, feedback formativo, percepción estudiantes, formación inicial de maestro, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Abstract

This study explores assessment in university education. It aims to understand the appraisals of students of the feedback offered by instructors during a hybrid instructional process. The feedback was offered to two groups of students of the Bachelor Degree in Primary Education provided by two instructors during an academic term; feedback was both virtual and face-to-face. We present the qualitative content analysis of final research interviews with students in both courses. The results show that the most valued feedback is the one that has a cognitive regulatory effect, which seeks in the involvement of the student in the autonomous supervision and control over their work. Besides, the students point out the relevance of face-to-face feedback, although the virtual ones are well valued too.

Keywords: Assessment, formative feedback, student perception, initial teacher training, information and communication technology.

(*)Autor para correspondencia:

Erika Mónica Larraguibel
Universidad Finis Terrae.
Facultad de Educación, Psicología y
Familia.
Carrera de Educación Parvularia.
Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia,
Santiago de Chile.
Correo de contacto:
eka.larraguibel@gmail.com

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

RECIBIDO: 5 de diciembre de 2016
ACEPTADO: 1 de octubre de 2017
DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.1-Art.597

1. Introducción

En la actualidad el interés por estudiar el feedback como dispositivo evaluativo se ha desplazado desde el análisis del feedback en sí mismo hacia los efectos que puede ejercer en el aprendizaje del estudiante (Molloy & Boud, 2015; Winstone, Nash, Parker & Rowntree, 2017). Una primera generación de investigaciones ha dado cuenta de características propias del feedback que potenciarían su efecto positivo (Narciss, 2008; Nicol, 2010; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Shute, 2008), pero estudios más recientes invitan a revisar los primeros hallazgos (Hattie & Timperley, 2007). Los nuevos estudios superan una mirada focalizada en el docente y miran hacia el estudiante, responsable de utilizar el feedback haciéndose cargo de su propia evaluación y aprendizaje de manera más autónoma.

La literatura actual permite visualizar las situaciones de evaluación como procesos complejos para así valorar el potencial del feedback como facilitador del aprendizaje. En este contexto, se plantea la importancia de investigar los distintos tipos de feedback que entrega el docente, integrados en diseños de evaluación complejos. Lo anterior se fundamenta en el interés por alcanzar la comprensión de los procesos de regulación del aprendizaje (Nicol, 2015). Además, es preciso tener en cuenta las diferentes modalidades a través de las cuales puede ofrecerse el feedback; de manera presencial o virtual, y también mixta, híbrida *oblended*, combinando en un mismo proceso evaluativo el ofrecimiento de feedback presencial y en línea (Coll, Rochera & De Gispert, 2014; Molloy & Boud, 2015; Williams, Brown & Benson, 2015).

Según Molloy y Boud (2015), el feedback debería ser una parte integral del currículo, no ser visto como una herramienta de aparición momentánea u ocasional. Esto se justificaría en el carácter dialógico que implica una serie de pasos interdependientes entre el dar orientaciones, recibirlas y utilizarlas para seguir avanzando durante el proceso de aprendizaje (Ajjawi & Boud, 2017; Ajjawi, Schofield, McAleer & Walker, 2013; Carless, 2015).

Esta investigación se representa como un estudio exploratorio acerca de las características del feedback más valorado por los estudiantes durante un proceso instruccional híbrido. Se incluye el uso que los alumnos afirman hacer de la información recibida. El foco son los estudiantes y sus percepciones acerca del feedback recibido durante el proceso de elaboración de una tarea compleja a lo largo de todo un semestre académico (Carless, 2006; Sadler, 2010).

1.1. El feedback como proceso de evaluación formativa en la educación universitaria

La perspectiva constructivista sociocultural del aprendizaje postula que los procesos de aprendizaje dependen de la actividad del estudiante y de las ayudas proporcionadas por el docente a dichos procesos, en el marco de la actividad conjunta que desarrollan los participantes (Coll, 2001). Esta perspectiva teórica se refiere a todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto abarca también la educación terciaria. Se reconoce así la aportación de diferentes tipos de ayudas en los contextos de actividad conjunta, principalmente por parte de los docentes responsables de guiar el proceso, pero también por parte de los propios estudiantes. En este paradigma, se destaca que la ayuda del profesor a través del feedback u otros medios sea ajustada a las necesidades y características de los estudiantes. En este sentido, la perspectiva constructivista sociocultural del aprendizaje se aleja de las aproximaciones unidireccionales acercándose al proceso de feedback que considera únicamente la información proporcionada al estudiante y se centran en comprender además como el estudiante puede recibir y aprovechar la ayuda ofrecida a través del feedback (Carless, 2015; Nicol, 2015).

La revisión de literatura reciente permite identificar diferentes dimensiones de interés para el estudio del feedback (Winstone et al. 2017). El avance de las nuevas tecnologías nos lleva a replantear necesariamente los procesos y los recursos disponibles (Lafuente, Álvarez-Valdivia & Remesal, 2015; Redecker & Johansen, 2013). Desde un punto de vista teórico, tenemos por un lado a Hattie y Gan (2011), quienes señalan las siguientes cuatro dimensiones: *tarea*, *proceso*, *autoregulación* y el *yo*. La dimensión de *tarea* se referiría al contenido y actividad de aprendizaje como resultado, mientras que la dimensión *proceso* va dirigida, como su nombre indica, al proceso de elaboración y comprensión de una actividad. Las dimensiones de *autoregulación* tienen un componente motivacional añadido, siendo la dimensión del *yo* la menos directamente relacionada con el aprendizaje en sí y, por ende, la menos deseable. Esto último se debe a que el feedback se limita a ofrecer alabanzas con frecuencia arbitrarias e inconexas que no pueden ser aprovechadas por el estudiante de manera profunda. En general, los autores enfatizan que el feedback del profesor debería responder a tres cuestiones esenciales para el alumno: *¿dónde estoy? ¿cómo voy? ¿adónde me dirijo?*

Por su parte, Nicol (2015) menciona tres dimensiones de interés para el análisis de los procesos de feedback, las que son consideradas desde la interpretación que hacen los estudiantes acerca de dichos procesos. De esta manera, destaca la *direccionalidad*, el *efecto* y

la *iteración* del feedback. La *direccionalidad del feedback* tiene que ver con el uso que el estudiante le asigna a la retroalimentación del profesor. Existe una distancia, un proceso de elaboración e interpretación, entre lo que dice el profesor y lo que el estudiante integra cognitivamente llegando a ser capaz de fortalecer su proceso interno, enjuiciando su propia tarea e intentando mejorarla (Nicol, 2015). La dimensión de *direccionalidad* nos habla del sentido retroactivo o proactivo que el alumno otorga al feedback recibido, sea para corregir errores ya impresos en su tarea (retroactivo) o bien, para proseguir con la tarea pendiente (proactivo).

En relación con la dimensión de *efecto del feedback*, las propuestas de diversos autores (Narciss, 2008; Nicol & Macfarlene-Dick, 2006; Shute, 2008) son útiles para plantear dos opciones: el efecto regulador cognitivo y el efecto motivacional. Respecto al primero de ellos, el feedback lograría movilizar los procesos cognitivos hacia la construcción de la tarea final (Molloy & Boud, 2015; Nicol, 2015). En este sentido, cabe remarcar que el feedback que tiene efectos potencialmente útiles es aquel que logra entregar información al estudiante con la que puede evaluar y guiar su situación de aprendizaje, involucrándose activamente en su participación. En este sentido, es cercana a la tercera dimensión de autoregulación de Hattie y Gan (2011).

Estos últimos autores sostienen que, mediante el feedback, el profesor debe invitar a sus alumnos a la autorregulación de los aprendizajes potenciando un proceso comprensivo y de reflexión sobre cómo están ejecutando la tarea, qué necesitan mejorar, qué información deben buscar o profundizar para optimizar el aprendizaje. Esta función del feedback requiere tiempo y sistematicidad, pues forma parte de un sistema evaluativo complejo, dentro del cual el estudiante debe aprender progresivamente a supervisar y regular su propio aprendizaje independizándose de sus profesores.

Respecto al *efecto de tipo motivacional*, Nicol (2007) subraya que la motivación es concebida como una función del feedback que afecta a los estudiantes haciéndolos perseverar frente a una tarea, manteniendo su esfuerzo en ella hasta alcanzar los objetivos planteados. En términos prácticos, se hace alusión a que el feedback debería fomentar la motivación incorporando tanto comentarios críticos como de elogio al desempeño del estudiante (Crisp, 2007; Rowe, Wood & Petocz, 2008); y no como una alerta acerca del posible efecto negativo que puede tener el feedback. La autora, en su investigación, muestra como estudiantes que primero habían recibido un comentario positivo de su tarea caían en una magnificación o sobrevaloración acrítica de su propia ejecución, rechazando el feedback posterior. En este punto nuevamente se identifica una similitud con las advertencias de Hattie y Timperley

(2007) en relación a la dimensión del *yo* que estos autores proponen.

La *dimensión de iteración del feedback*, según Molloy y Boud (2015), se refiere a la necesaria planificación de un feedback recursivo y continuado dentro del propio programa evaluativo contemplado en toda su extensión temporal. Esto en particular posibilitaría una mejora continua en el aprendizaje que pueden construir los estudiantes.

1.2. Percepción del feedback por parte del estudiante

De acuerdo con el foco del estudio, la presente investigación se enfoca en las propuestas de Nicol (2007, 2015), debido a que esta autora aborda el feedback desde la perspectiva del propio estudiante. En sus trabajos se presta atención a las oportunidades que los alumnos pueden dar a los comentarios de sus profesores. Este uso positivo del feedback depende en gran medida de que dicha retroalimentación sea explícita en la aclaración de dudas para garantizar la óptima ejecución de la tarea, logrando construir mejores procesos de comprensión de la misma y poder así avanzar en el aprendizaje. De esta manera, comentarios ofrecidos como feedback serán válidos en la medida en que los estudiantes los entiendan y los puedan utilizar para mejorar sus procesos de aprendizaje.

Tal como se ha señalado anteriormente, el estudiante que recibe feedback de su profesor lo debe interpretar, sopesar para luego tomar decisiones de acción en función de lo valorado. El trabajo de Crisp (2007) advierte que la interpretación que hace el estudiante puede tener efectos no tan deseables, debido a que fomenta una actitud poco autocrítica, lo que resulta contraproducente.

A partir de lo anterior, el presente trabajo busca comprender la perspectiva del estudiante asociada a la valoración del feedback. En particular, se busca explorar el contexto de primer año del grado de maestro en el proceso de elaboración de una tarea compleja durante un semestre académico. Los estudiantes -futuros maestros- resultan especialmente importantes para este estudio, debido a que ellos serán quienes en el ofrezcan feedback a sus alumnos de educación primaria al momento de ejercer su profesión. Se plantean, concretamente, las siguientes preguntas: ¿Qué características presenta el feedback mejor valorado por los alumnos?, ¿qué tipo de uso declaran hacer del feedback?

2. Diseño del estudio

Para este trabajo se eligió el método de estudio de caso (Simons, 2011; Stake, 1998; Twining, Heller, Nussbaum & Tsai, 2016; Yin, 2006). Este método permite realizar exploraciones más profundas y detalladas sobre contextos particulares. Al mismo tiempo es conveniente recordarlas limitaciones del propio método en cuanto a las posibilidades de generalización de los resultados, por lo que estos se deben considerar con prudencia.

2.1. Contexto, participantes y datos recogidos

Los participantes fueron estudiantes de dos grupos curso (A y B) del segundo semestre del grado de Maestro de Educación Primaria pertenecientes a la Universidad de Barcelona. Participaban también dos docentes, uno en cada grupo curso, ambos con amplia trayectoria en uso de feedback como instrumento de evaluación formativa. El curso presencial estaba apoyado por la plataforma online de la institución (Moodle).

El 77 % de los estudiantes eran mujeres, frente a un 23 % de varones. La franja de edad mayoritaria era 18-20 años (65 %), una cuarta parte tenía entre 21-25 años y, finalmente, un 10 % era mayor de 25 años y había accedido a la universidad por segunda vía formativa.

Los estudiantes debían elaborar un texto extenso de análisis crítico de documentos de carácter institucional y originales de escuelas de educación primaria. Para la ejecución de la tarea se exigía colocar en práctica y aplicar los conocimientos del curso. La actividad se llevó a cabo durante el segundo semestre del curso y fue segmentada de diferente manera por cada uno de los docentes.

- El docente del **grupo A** planificó un programa evaluativo con feedback reiterado en dos posibles entregas opcionales de los estudiantes. La tarea se desarrollaba en paralelo a las clases presenciales. El feedback tendría carácter exclusivamente virtual y escrito y solo se ofrecería a petición del alumno, previa entrega de un borrador de su trabajo avanzado.
- El docente del **grupo B** planificó un programa evaluativo con feedback igualmente reiterado, pero incluía sesiones de clase con presentación de feedback colectivo y oral, además de posibles sesiones de tutoría directa con los alumnos, añadido al feedback individual y escrito. Las sesiones de tutoría individual se realizaban igualmente bajo demanda de los estudiantes.

De cada estudiante se solicitaron los borradores intermedios, que recibieron feedback por

parte del docente, así como el texto elaborado en su versión final. Se recogieron asimismo todos los intercambios comunicativos entre docentes y estudiantes (correo electrónico, foro específico en la plataforma del curso, entre otros). Además, se tomaron notas de campo de observación de las sesiones de clase de feedback colectivo (grupo B). Por último, de cada estudiante se recogieron datos valorativos finales mediante una entrevista final.

2.2. Análisis de datos

De todos los datos recogidos se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo exploratorio (Cáceres, 2003). En este artículo se exponen los resultados parciales del estudio, referidos al análisis de la última entrevista a los alumnos, donde se les solicitaba específicamente su valoración del feedback recibido a lo largo de la actividad. Para responder a las preguntas que guían esta investigación se han tenido en cuenta cuatro dimensiones de análisis. Las tres primeras surgen de la exploración de la literatura presentada en el apartado previo: *direccionalidad, efecto e iteración*. La última surge inductivamente del propio análisis de los datos (Willig, 2013) y se refiere a la dificultad percibida por los alumnos y las necesidades insatisfechas. La tabla 1 presenta las categorías de cada una de las cuatro dimensiones de análisis.

Las dos primeras dimensiones (*direccionalidad y efecto relatado*) recogen categorías mutuamente excluyentes. La tercera dimensión es de categoría única. Por último, las categorías de la cuarta dimensión pueden concurrir en un mismo estudiante en las subdimensiones de *dificultad percibida y preferencia de modalidad del feedback*.

Tabla 1

Dimensiones y categorías para el análisis del feedback

Dimensiones	Categorías y códigos
1. Direccionalidad	Retroactiva (FRE) Proactiva (FPRO)
2. Efecto relatado	Regulador cognitivo (FERE) Motivacional (FEMO)
3. Iteración (carácter cíclico)	Iterativo (FI)
4. Objeciones al feedback recibido	Dificultad comprensión (FOC) Dificultad ejecución (FOE) Preferencia modalidad presencial (FOPR) Preferencia modalidad virtual (FODV) Preferencia modalidad individualizado (FOIND) Preferencia modalidad iterativo (FOI)

Fuente: Basado en Boud y Molloy (2015).

3. Resultados

Los resultados se presentarán de manera diferenciada por cada uno de los grupos de alumnos que constituyen el foco de un caso. Se expondrán primeramente resultados generales de valoraciones de los alumnos para dar paso a resultados específicos de cada una de las dimensiones de análisis. Finalmente, se identificarán puntos en común y de discrepancia entre los dos casos. De ambos grupos se exponen únicamente los resultados de categorías mayoritarias, por ende, las más relevantes para los objetivos de esta investigación.

■ Caso A. Contexto particular y resultados generales

En este grupo se realizaron dos ciclos de feedback exclusivamente virtual. La recepción de esta retroalimentación por parte del estudiante era voluntaria, pero sujeta a solicitud. Es decir, cada estudiante decidía individualmente si deseaba recibirlo, cumpliendo mínimas condiciones de avance en la tarea, las que se referían a puntos básicos de contenido y estructura con amplio margen de decisión personal creativa del estudiante. Los dos posibles momentos de entrega estaban distanciados por cuatro semanas en el trimestre. El docente asumía el compromiso de ofrecer feedback en un plazo de 7 días.

En primer lugar, el 22,2 % de los estudiantes realizan una única entrega de borrador y valoran positivamente el feedback recibido. De los alumnos que deciden hacer dos entregas de borrador, el 33,3 % de ellos valoran de igual manera positiva ambas entregas, mientras que el 44,4 % valoran especialmente el último feedback recibido. Son varios los motivos que llevan a esta mejor valoración del segundo feedback. Primeramente, un mayor avance en el propio trabajo y, por tanto, una mejor representación de la expectativa de producto final por parte del estudiante:

El segundo feedback ha sido más útil para mí puesto que ya había iniciado el trabajo, iba un poco más encaminada y la profesora me pudo orientar mejor. (EA6).

En segundo lugar, la propia construcción progresiva del feedback sobre el trabajo hecho y el feedback anterior:

El segundo feedback me fue más útil, ya que tenía más elaborado el trabajo y ya empezaba a tener una base hecha. Además, ya tenía de referencia el primer feedback. (EA3).

En tercer lugar, la cantidad de información ofrecida en el feedback, acorde con una mayor información contenida en el propio trabajo del alumno. Es decir, se pudo ofrecer más feed-

back proporcional a una mayor producción del estudiante:

El feedback que me ha sido de mayor utilidad para la elaboración de mi trabajo final ha sido el segundo, dado que ha sido el último y el que más información contenía. (EA5).

Otras razones para la valoración positiva del feedback recibido se encuentran en diferentes aspectos tales como: haber obtenido seguridad en cuanto a lo que estaban realizando; encontrar orientaciones y guía para corregir errores; poder comprender, aclarar, saber; y poder darle continuidad a su trabajo; así como para realizar modificaciones o mejoras a sus entregas posteriores.

Tabla 2

Resultados y extractos de ejemplo en caso A

Dimensiones	Categorías prevalentes	Ejemplo
1. Direccionalidad	FPRO 33,3 %	“Me ha servido de ayuda el feedback virtual 2 que envié a mi tutora debido a que las indicaciones que me dio me han ayudado a seguir trabajando en mi proyecto de final de curso.” (EA1).
2. Efecto relatado	FERE 55,5 %	“Como feedback entiendo la entrega del borrador del TFC y la respuesta de mi profesora. Siendo esto así, ha sido vía moodle y una única vez, puesto que el primero que tuve posibilidad de presentar no creía que fuese suficiente material para entregar. Debo decir que me ha ayudado muchísimo para pasar a estar algo más segura, darme cuenta que iba por el buen camino y corregir aquellas cosas que no estaban bien.” (EA2).
3. Iteración	FI 44,4 %	“El segundo feedback me fue más útil, ya que tenía más elaborado el trabajo y ya empezaba a tener una base hecha. Además, ya tenía de referencia el primer feedback.” (EA3).
4. Objecionesal feedback recibido	FOC 44,4 %	“Dificultad, tan solo una, en el segundo feedback la profesora me puso una anotación en las argumentaciones de los principios, la cual no entendía.” (EA4).
	FOPR 22,2 %	“Quizá alguna tutoría individual para poder comentar personalmente y cara a cara un determinado punto en concreto del trabajo. Pienso que hacerlo en persona es más productivo.” (EA5).

■ **Caso A. Características del feedback que mejor valoran los estudiantes. Dimensiones I, II y III**

El aspecto más valorado por los estudiantes (55,5 %) se refiere al efecto del feedback como regulador-cognitivo (FERE). Es decir, los alumnos valoraron mejor aquel feedback que les ofreció apoyo de mejora o reorientación del trabajo realizado para poder otorgarle continuidad al mismo, aportando ayuda para corregir errores y de esta manera reorientar su actividad de manera más autónoma. Por ejemplo:

Debo decir que me ha ayudado muchísimo para pasar a estar algo más segura, darme cuenta que iba por el buen camino y corregir aquellas cosas que no estaban bien. (EA2).

Una segunda característica que destaca con un 44,4 % de preferencia es la relacionada con la iteración versus unicidad del feedback (FI). Los estudiantes resaltan positivamente la importancia de esta reiteración en los mensajes entregados en el feedback de su docente para poder desarrollar su trabajo; ellos valoran la entrega de feedback continuos y secuenciados temporalmente, en diferentes momentos de tareas voluntarias respecto a un mismo objetivo, en este caso la entrega de su tarea final.

■ **Caso A. Objeciones al feedback recibido. Dimensión IV**

En cuanto a las objeciones de los estudiantes, encontramos que un 33 % de ellos no manifiestan ninguna objeción. Sin embargo, el 44,4 % de los participantes señalan dificultades en la comprensión de los mensajes escritos (FCO). Aluden, en primer lugar, a no comprender las argumentaciones o indicaciones registradas por su profesora:

Dificultad, tan solo una, en el segundo feedback me puso una anotación en las argumentaciones de los principios, la cual no entendía. (EA4).

En segundo lugar, atribuyen la dificultad a no entenderla cuando la docente respondía con contra-pregunta:

He encontrado alguna dificultad cuando no sabía qué era exactamente lo que me proponía mejorar, por ejemplo, cuando responde a modo de pregunta. (EA7).

Otras problemáticas parecen estar relacionadas con la ejecución (FOE 33,3 %) del trabajo mismo por parte de los estudiantes, por lo que se asocian con: (1) las condiciones de inicio, de excesivo margen de libertad para realizar la tarea, aumentando así la exigencia en

la toma de decisiones por parte del estudiante; (2) no saber cómo realizar las correcciones; (3) tener que entrelazar conceptos; (4) que se valorara el contenido elaborado desde un punto de vista de aprendizaje competencial como teóricamente correcto, pero -aun así- inadecuado al contexto concreto de la actividad y (5) no saber corregir los indicadores por falta de experiencia práctica. Interpretamos estos resultados como ausencia o carencia de habilidades por parte de los alumnos para el desarrollo de la tarea.

Además, un 22,2 % de respuestas del grupo en estudio manifiesta que hubiesen valorado positivamente la recepción de feedback presencial en añadidura al virtual (FPR), ya que consideran que se habría podido abordar aspectos concretos de ciertas dificultades de carácter más personal.

Quizá alguna tutoría individual para poder comentar personalmente y cara a cara un determinado punto en concreto del trabajo. Pienso que hacerlo en persona es más productivo. (EA5).

No obstante, en su mayoría (66,6 %), este grupo de estudiantes valora las dos entregas de feedback virtuales sin especificar o manifestar desear más ni otros tipos de feedback.

Creo que el feedback entregado por mi profesora es el adecuado ya que hace anotaciones tanto de pequeños aspectos como de aquellos más amplios. (EA8).

■ Caso B. Contexto particular y resultados generales

En este grupo clase hubo cuatro momentos de oferta de feedback: dos de índole virtual y dos ocasiones presencial colectivo en el salón de clase. Los estudiantes recibirían al menos una retroalimentación virtual y otra presencial, acorde a su entrega de borradores progresivos y participación en las sesiones de clase planificadas.

Respecto a las entregas de feedback solamente presenciales, el segundo de ellos es el mejor valorado en cuanto a utilidad, variando en sus motivos. En primer lugar, un mayor avance en el propio trabajo y, por tanto, poder contar con una mejor representación de la expectativa de producto final por parte del estudiante:

El feedback que me ha sido de utilidad para realizar mi trabajo final ha sido el feedback presencial 2 en clase porque realmente me solucionó las dudas y ya tenía el trabajo más avanzado. (EB1).

En segundo lugar, la propia construcción progresiva del feedback sobre el trabajo hecho y el feedback anterior:

El feedback presencial 2, ya que me ha servido para resolver las dudas que me surgieron con los feedback anteriores. (EB6).

En tercer lugar, la cantidad de información ofrecida en el feedback, acorde con una mayor información contenida en el propio trabajo del alumno. Es decir, nuevamente se pudo ofrecer más feedback proporcional a una mayor producción del estudiante:

Feedback presencial 2 porque ya tenía las dudas preparadas y las ideas más claras. (EB7)

Otras razones para la valoración positiva del feedback presencial recibido se distribuyen en diferentes aspectos, tales como la explicación en clases con interacción directa entre docente y estudiante, lo que posibilitó una comprensión, aclaración de dudas y errores de una manera más personalizada. Además, en esta instancia fue posible resolver problemas que los alumnos no pudieron superar ni con la ayuda de feedback virtual previo, ni con los compañeros y, menos aún, por sí solos. Los estudiantes valoran el feedback presencial, además, como una herramienta que logra ayudarlos en aprendizajes entre sus pares para comprender dificultades que no habían podido ser resueltas.

A su vez, se observa en las respuestas que la presencialidad también ayuda a la autorregulación del docente para dar soluciones específicas a dudas particulares:

El feedback presencial 1 porque lo explicó en clase y fueron surgiendo dudas (mías y de otros compañeros) y con las dudas de todos fuimos detallando más el tema y la profesora fue guiando más específicamente lo que pedía. La explicación cara a cara no es la misma que por feedback virtual ya que por virtual se pierde mucha información y se malinterpretan algunas ideas. (EB8).

A continuación, se presenta la tabla 3 que muestra los resultados de este grupo.

Tabla 3

Resultados y extractos de ejemplo, caso B

Dimensiones	Categorías prevalentes	Ejemplo respuesta
1. Direccionalidad	FRE 66,6 %	“Feedback presencial 2. Fue el de mayor utilidad ya que era más consciente de mis errores y de cómo podría mejorarlos.” (EB1).
2. Efecto	FERE 74 %	“El feedback presencial 1 me ayudo más ya que pude ver los errores que cometí en la primera fase y me ayudó a hacer la segunda fase.” (EB2).
3. Iteración	FI 25,9 %	“Pienso que los feedback dados en clase son los que me han aportado mayor utilidad, ya que a través de las dudas que los compañeros decían ella [la profesora] aportaba los feedback adaptándolos a nuestras necesidades.” (EB3).
4. Objeciones al feedback recibido	FOC 81,4 % FOPR 74 %	“En los feedback virtuales no he entendido casi nada de las correcciones que me ha hecho, porque ha respondido mis preguntas con más preguntas que, sinceramente, no sé responder.” (EB4). “Un feedback individualizado para cada alumno presencial, aunque sé que era una tarea difícil porque somos muchos alumnos.” (EB5).

▪ **Caso B. Características del feedback que mejor valoran los estudiantes. Dimensiones I, II y III**

Los estudiantes del caso B valoran más positivamente el efecto regulador cognitivo del feedback (FERE) y la modalidad presencial (FPR). En ambos casos la valoración ha alcanzado un 74 % de preferencia. En tercer lugar, le sigue la categoría de direccionalidad retroactiva (FRE) con un 66,6 % de aprobación, específicamente para poder utilizarlo en corregir errores que habían presentado en sus tareas.

Esta preferencia por el efecto regulador-cognitivo (FERE), dirigido a corregir y orientar el desarrollo de la tarea hasta su final podría estar relacionada con una necesidad de este

grupo de estudiantes de recibir feedback de naturaleza específicamente formativa. Respecto al feedback presencial, representado por el mismo porcentaje que el efecto regulador (FERE-FPR 74 %) los estudiantes destacan la retroalimentación que se entregó en segunda instancia, que también corresponde al último. La modalidad virtual para esta acción alcanza un nivel de aprobación de un 25,9 % por parte de este grupo, coincidiendo nuevamente con una mejor valoración de la segunda ocasión de feedback. Es decir, independiente del formato virtual o presencial, se valora el feedback que fue entregado en la etapa final, lo que indicaría que para los estudiantes fue de mayor ayuda y utilidad ya que se encontraban en la etapa terminal de su trabajo, y por ende para ellos fue determinante este apoyo para la construcción definitiva de su última entrega.

▪ **Caso B. Objeciones al feedback recibido. Dimensión IV**

En cuanto a las objeciones de los estudiantes acerca del feedback recibido, el 81.4 % de ellos manifestó dificultades para comprender (FOC) lo que su docente planteaba o sugería:

En ocasiones no entendía qué quería corregir y me ha costado entenderlo. (EB6).

En el feedback virtual no he entendido casi nada de las correcciones que me ha hecho, porque ha respondido mis preguntas con más preguntas que, sinceramente, no sé responder. (EB7).

Estas respuestas presentan cierta congruencia con el apartado anterior, ya que coinciden y reiteran que las retroalimentaciones más valoradas son aquellas realizadas por vía presencial.

Frente a la consulta sobre qué tipo de feedback hubiesen necesitado recibir con mayor frecuencia y que no les fue ofrecido por su profesora, el 74 % del grupo de estudiantes mencionan el feedback presencial, de carácter más bien personalizado o individual (59,2 %). Como síntesis, se puede indicar que para este grupo de estudiantes las mayores dificultades encontradas en el feedback entregado por su profesora están asociadas a los niveles de comprensión de los comentarios, especialmente los escritos vía virtual, así como la necesidad de haber requerido mayor cantidad de feedback presencial.

Los resultados de aprendizaje fueron positivos en ambos grupos, dentro de la franja del notable-excelente con independencia del tipo de feedback recibido. No obstante, este dato no es objeto de estudio en este trabajo, sino tan solo la valoración del estudiante del feedback recibido. Las tareas, y por tanto los resultados de aprendizaje, no son comparables al

100 % porque, a pesar de tener un mismo diseño de partida, en su desarrollo los docentes introdujeron diferencias en la demanda de la tarea, las que exigen otro análisis más detallado que será objeto de una futura publicación.

4. Discusión y Conclusiones

La finalidad de nuestro estudio fue *identificar, analizar y comprender las valoraciones y usos potenciales que declaran realizar los alumnos del feedback recibido de sus docentes durante el proceso instruccional presencial y con TIC*. En esta investigación se consideraron dos grupos clase de estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, donde ambos recibieron diferentes tipos de feedback a lo largo de un trimestre académico. En el grupo A se realizaron dos ciclos de feedback de índole únicamente virtual, en cambio en el grupo B se realizaron dos ciclos de tipo virtual más dos ocasiones de retroalimentación presencial colectiva. El feedback recibido por los alumnos hizo referencia a un trabajo global de cierre de curso. La retroalimentación era en ambos casos de carácter voluntario para los alumnos y solo sucedía bajo demanda previa y cumplimiento de avances en la tarea.

Al profundizar en el análisis de los niveles de utilidad del feedback, se observaron diferencias en ambos grupos en cuanto a preferencias de valoración. En el grupo A -donde se ofreció solo feedback virtual- la dimensión *Iteración* resulta ser la más valorada. En cambio, para el grupo B, que recibió retroalimentación virtual y presencial, la característica más valorada resultó ser la de *Direccionalidad Retroactiva*.

La dimensión de *Iteración* se relaciona con la consecución de la transferencia de aprendizajes a nuevas situaciones por parte del estudiante, mediante orientaciones de acompañamiento sostenido en un periodo de tiempo, con cierta frecuencia, y distribuidas en la propia programación, a fin de que el estudiante pueda ir utilizando las ayudas tanto en la presente etapa de desarrollo de su trabajo como en las siguientes (Molloy & Boud, 2015). Según los resultados arrojados por el grupo A que recibieron feedback virtual en dos ocasiones (a demanda propia), esta dimensión logra ser para ellos la de mayor utilidad para abordar su trabajo.

La dimensión de *Direccionalidad Retroactiva* para Nicol (2015) es una función del feedback que permite al estudiante utilizarlo para visualizar y corregir errores, de esta manera logra enjuiciar su propia tarea intentado mejorarla y fortalecer su proceso interno. La distancia entre lo que dice el docente y lo que llega a integrar el estudiante cognitivamente es una

ayuda para conseguir utilizar la información y darle continuidad a su trabajo. Los resultados de nuestro estudio muestran que los estudiantes del grupo curso B (que recibió ambas modalidades de feedback en cuatro oportunidades) consideraron que la categoría retroactiva de esta dimensión fue la más útil para lograr ejecutar su tarea. Es decir, ellos valoraron las intervenciones de ayuda en poder darse cuenta de los errores cometidos y así poder superarlos.

En cuanto al potencial efecto de regulación cognitiva o motivacional, los resultados del análisis muestran que en ambos grupos se valoró más positivamente el potencial *efecto regulador cognitivo* del feedback (grupo A: 55,5 % y B: 74 %). Este, según Boud y Molloy (2015), busca en el estudiante su implicación activa en la supervisión y control autónomo sobre el trabajo que va ejecutando. Esta condición le permitiría indagar respuestas con las que pueda evaluar y guiar su situación de aprendizaje, habilidad que requiere de autorregulación cognitiva, la cual permite movilizar los procesos cognitivos necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Narciss, 2008; Nicol & Macfarlene-Dick, 2006; Shute, 2008).

Con respecto a las *Objeciones* encontradas al feedback recibido, ambos grupos señalan con la más alta frecuencia la dificultad de poder comprender los comentarios de sus docentes. Además, en ambos grupos se destaca la falta de comprensión especialmente cuando los comentarios venían en forma de pregunta o contra-pregunta. De acuerdo con la literatura revisada, la falta de comprensión de la retroalimentación es una de las condiciones que dificulta la utilización del mismo en el aprendizaje (Segers, Gijbels & Thurlings, 2008). Esta actividad requiere ser explícita en cuanto a la ejecución de una tarea para poder orientarla en relación con su producción, debe despejar dudas o confusiones para lograr conducir al conocimiento, a la reconstrucción mental y a la modificación de representaciones erróneas preexistentes. El feedback es válido en la medida que por parte del profesor se encuentren respuestas que el estudiante sea capaz de ejecutar (Strijbos, Narciss & Dünnebier, 2010). Aquel que no es utilizado por los estudiantes es habitualmente poco preciso, donde los estudiantes no saben qué hacer con los comentarios debido a su escaso nivel de comprensión (Segers, et al., 2008; Strijbos, et al., 2010). Los aportes de estos autores son confirmados por los resultados de este trabajo, donde efectivamente los alumnos manifiestan haber encontrado el mayor grado de dificultad en aquel feedback emitido por su docente que no lograron comprender.

No obstante, tal como nos recuerdan Hattie y Timperley (2007) y posteriormente Hattie y Gan (2011), la retroalimentación debe cumplir también una función de ayuda metacognitiva. En este sentido, los resultados manifiestan la dificultad de alcanzar este nivel metacog-

nitivo por parte de los alumnos, al rechazar (o valorar como de menor interés) el feedback en forma de pregunta o contra-pregunta que con gran probabilidad respondía al objetivo docente de alcanzar ese nivel de reflexión. Según estos autores, el feedback es tanto más eficiente cuando permite hacer visible el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los resultados de nuestro estudio demuestran la dificultad o la resistencia de los propios alumnos a esta visibilización, frente a su preferencia por indicaciones directas de señalamiento de error para corrección retroactiva.

Estos hallazgos permiten visualizar las situaciones de evaluación como procesos complejos y, a su vez, permiten valorar el potencial del feedback como facilitador del aprendizaje. Al mismo tiempo, orientan acerca de la importancia de seguir profundizando en la forma en que deben diseñarse dichos procesos formativos que incorporan la evaluación como uno de los aspectos centrales del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En particular, cuando hablamos de procesos apoyados por las herramientas tecnológicas la atención no debe centrarse tanto en los aspectos tecnológicos, sino en la naturaleza de la información que se transmite. En este contexto, la importancia de investigar los distintos tipos y usos de la información destaca la necesidad de considerar en los procesos formativos el diseño y aprovechamiento de los distintos tipos de feedback que entrega el docente durante el proceso instruccional como herramienta para el cambio efectivo de la práctica.

Este estudio, como cualquier investigación, está limitado por sus propias opciones metodológicas. El estudio de casos facilita la comprensión detallada de contextos concretos, pero también es de difícil generalización. Los resultados de aprendizaje de los estudiantes que participaron en el estudio no permiten establecer diferencias en cuanto al tipo de feedback preferido. Sin embargo, esto no era objetivo de indagación en el presente trabajo. En futuros trabajos se pueden explorar estas conexiones de manera más detallada. En próximos estudios debería abordarse la misma pregunta de estudio desde metodologías con más poder generalizador a fin de poder extraer conclusiones más amplias. Aun así, las preguntas de la presente investigación han sido plenamente respondidas mediante el análisis realizado, posibilitando formular nuevas interrogantes que quedan abiertas tras el análisis de las entrevistas a estos dos grupos de estudiantes. En concreto, se hace necesario explorar en esta línea investigativa la naturaleza discursiva exacta del feedback ofrecido por los docentes, lo que permitirá comprender las dificultades manifestadas por los estudiantes, en especial lo relativo a una posible función de regulación metacognitiva. Esta cuestión es tanto más importante si se contextualiza en la formación de maestros que serán en un futuro cercano los responsables de fomentar el aprendizaje en sus propios alumnos.

5. Referencias bibliográficas

- Ajjawi, R. & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265. doi: 10.1080/02602938.2015.1102863
- Ajjawi, R., Schofield, S., McAleer, S. & Walker, D. (2013). Assessment and feedback dialogue in online distance learning. *Medical education*, 47(5), 527-528. doi: 10.1111/medu.12158
- Boud, D. & Molloy, E. (2015). La toma de decisiones en el feedback. En D. Boud, & E. Molloy, (coords.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 231-249). España: Narcea.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido. Una alternativa metodológica alcanzable. *Psico Perspectivas*, 2(1), 53-82. Recuperado de <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Carless, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education* 31(2), 219–233. doi: 10.1080/03075070600572132
- Carless, D. (2015). La confianza: Facilitar el feedback dialógico. En D. Boud, & E. Molloy, (coords.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 115-129). España: Narcea.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp.157-187). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Rochera, M. J. & De Gispert, I. (2014). Supporting online collaborative learning in small groups. *Computers & Education*; 75, 53-64. doi: 10.1016/j.compedu.2014.01.015
- Crisp, B. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571-581. doi: 10.1080/02602930601116912
- Hattie, J. & Gan, M. (2011) Instruction based on feedback. En R.E. Mayer & P.A. Alexander (Eds.) *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp.249-271). London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Lafuente, M., Álvarez-Valdivia, I. & Remesal, A. (2015). Making learning more visible through e-assessment. Implications for feedback. *Journal of Computing in Higher Education*, 27(1), 10-27. doi:10.1007/s12528-015-9091-8
- Molloy, E. & Boud, D. (2015). Cambiar nuestra concepción del feedback. En D. Boud, & E. Molloy, (coords.). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y ha-*

- cerlo bien (pp. 25-50). España: Narcea.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Van Merriënboer & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology (Aect)* (pp. 126-140). New Jersey (EUA): Lawrence Erlbaum.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. *Assessment design for learner responsibility*. Recuperado de <http://www.reap.ac.uk>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. doi: 10.1080/02602931003786559
- Nicol, D. (2015). Resituar el feedback: De reactivo a proactivo. En D. Boud, & E. Molloy, (Eds.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 51-68). España: Narcea.
- Nicol, D. & 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. doi:10.1080/03075070600572090
- Redecker, C. & Johansen, Ø. (2013). Changing Assessment —Towards a New Assessment Paradigm Using ICT. *European Journal of Education* 48(1), pp. 79-92. doi: 10.1111/e-jed.12018
- Rowe, A., Wood, L. & Petocz, P. (2008). Engaging students: Student preferences for feedback. In *Engaging Communities, Proceedings of the 31st HERDSA Annual Conference, Rotorua, 1-4 julio 2008*, pp. 297-306.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. doi: 10.1080/02602930903541015
- Segers, M., Gijbels, D. & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning, *Educational Studies*, 34(1), 35-44. doi: 10.1080/03055690701785269.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. doi: 10.3102/0034654307313795
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strijbos, J.W., Narciss, S. & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 20(4), 291-303. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.08.008
- Twining, P., Heller, E.S., Nussbaum, M., & Tsai, C-C. (2016). Some guidance on con-

ducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education*, 106, A1-A9. doi:
10.1016/j.compedu.2016.12.002

Winstone, N.E., Nash, R. A., Parker, M. & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: a systematic review and a taxonomy of recipience processes, *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. doi: 10.1080/00461520.2016.1207538

Williams, B., Brown, T. & Benson, R. (2015). Feedback en entornos digitales. En D. Boud, & E. Molloy, (coords.), *El Feedback en Educación Superior y Profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp.153-167). España: Narcea.

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Berkshire: Open University Press.

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.11-122). Washington, D.C.: American Educational Research Association.