



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Diseño, aplicación y valoración del feedback formativo para la tutorización del TFG

Carme Pinya Medina, *Begoña De la Iglesia Mayol, Sebastià Verger Gelabert y Maria Rosa Rosselló Ramon

Universidad de las Islas Baleares (UIB)

PALABRAS CLAVE

feedback, trabajo final de grado, Educación Superior, evaluación formativa, análisis cualitativo.

KEYWORDS

feedback, final degree project, Higher Education, formative evaluation, qualitative analysis

RESUMEN

El estudio pretende dar a conocer el diseño y la aplicación de un proyecto de tutorización del Trabajo de Fin de Grado donde el feedback es objeto de un análisis en el que participan 9 profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares y 58 alumnos del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. Se utilizan dos instrumentos: un cuestionario destinado al profesorado y al alumnado; y, el análisis de contenido del feedback virtual facilitado por los tutores.

Design, application and assessment of formative feedback in final degree project

ABSTRACT

This study aims to introduce the design and application of a Final Degree Project tutoring project where formative and cyclical feedback is subject to evaluation by students and lecturers. A total of nine lecturers from the Faculty of Education at the University of the Balearic Islands and 58 students on the Degree in Early Childhood and Primary Education took part. Two instruments were used: a questionnaire for lecturers and students to collect information; and content analysis for the online feedback provided by tutors. Among the results, there is a tendency to give a type of feedback focused on the task, more than on the process of self-regulation.

Begoña De la Iglesia Mayol
Email: beego.delaiglesia@uib.es
Teléfono: 971 172854(2854).

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Universidad de las Islas Baleares.

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo

Enero - Junio 2020 (1)

ISSN: 2340 - 4728

Introducción

La implantación de los Grados en los planes de estudios surgidos a raíz del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto cambios importantes en las universidades españolas, siendo uno de ellos, el Trabajo Fin de Grado (TFG). Aunque las directrices para el diseño de títulos de Graduado del RD 1393/2007, no contienen una definición explícita del mismo, en el artículo 12.7 se remarcan tres cuestiones importantes: su valor en créditos (entre 6 y 30); su realización en la fase final del plan de estudios; y su contribución a la evaluación de competencias asociadas al título. Para facilitar su puesta en marcha, han ido apareciendo distintos estudios que ofrecen definiciones genéricas sobre el mismo. Álvarez y Pascual (2012), entre otros, entienden que “el TFG sería el proyecto o memoria elaborado individualmente por los alumnos, en el que debe integrarse y desarrollarse la formación recibida durante la docencia en el Grado, así como las capacidades y competencias adquiridas en ese período” (p. 87).

Por su parte, Rekalde (2011) incide en el hecho de que: El TFG conlleva una labor de tutoría muy importante que se entiende como un nuevo espacio educativo de reflexión donde el alumnado puede exponer sus percepciones, reflexiones, problemas y objetivos, y el tutor/a puede enseñarle a aprender a aprender (p.188).

En la práctica, la implantación del TFG se ha resuelto con la concurrencia de determinados factores (ratios, estudios, carga docente, criterios de selección, etc.) que han dado lugar a diversas modalidades organizativas y didácticas, siendo gestionadas con mayor o menor éxito en cada facultad.

Todas estas propuestas comparten como mínimo tres elementos: Primero, se presupone que para el desempeño de esta materia el alumnado posee ya un cierto bagaje competencial. Segundo, aparece la figura del tutor como un apoyo que puede contribuir de forma significativa al éxito académico del alumnado. Y tercero, la relación que se establece entre ambos protagonistas está mediatizada por el concepto de evaluación y, más concretamente, por la presencia o no de una evaluación formativa capaz de proveer un determinado tipo de *feedback*. Por sus características, esta materia exige un tipo de acompañamiento anclado en una concepción del *feedback* de carácter formativo, de manera que pueda contribuir al desarrollo de la competencia de aprender a aprender y de los procesos de autorregulación del aprendizaje (Pujol, 2012). Sólo así, la elaboración del TFG, más allá de su desempeño inmediato, puede convertirse en una experiencia académica relevante, con repercusión y valor en el futuro desempeño profesional del estudiante.

Sin embargo, con escasa experiencia al respecto, no siempre tales consideraciones han estado presentes cuando se ha procedido a organizar la implementación del TFG. Más bien, ha sucedido todo lo contrario. Frecuentemente, se ha llevado a cabo un proceso de tutorización desde un modelo tradicional de enseñanza, donde el profesorado ha realizado su labor respondiendo simplemente a las demandas que plantea el alumnado. Como explican Rodríguez y Llanes (2013), el tutor orienta, hace el seguimiento del proyecto y asesora en cada una de las fases: conceptualización, fundamentación, metodología, redacción de los resultados y defensa.

En este modelo, puede que incluso el tutor llegue a concebir el acompañamiento como un aspecto incómodo, o con ciertas dosis de sobrecarga adicional. Este *feedback* tradicional se asocia, además, como ponen de manifiesto Boud y Molloy (2015), con

otras características: se refiere a un *feedback* unidireccional, que emite el profesor para sus estudiantes; es de carácter finalista, ya que tras su aplicación a una determinada tarea ya no se retoma de nuevo; y de tipo genérico, ya que se aplica a todo el alumnado tutorizado por el mismo profesor.

Queda, por tanto, bastante distante del tipo de *feedback* que se maneja en la literatura especializada de esta última década. Así se observa al recoger una de las definiciones mayormente aceptada hoy en día sobre este concepto: “es un conjunto de prácticas, enmarcadas por unas intenciones llenas de sentido y duales (mejorar la tarea inmediata y futura) que subyacen a unas condiciones favorables para que este se pueda asimilar y emplear” (Boud y Molloy, 2015, p.19).

Lo mismo ocurre al analizar las investigaciones realizadas en torno a la evaluación formativa y el *feedback* en educación superior (Allal y López, 2005; Evans, 2013; López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2015). En este sentido, destaca la revisión de Cano (2014) que muestra cómo las tendencias actuales en la provisión del *feedback* giran en torno a:

1. Vincular el *feedback* a los procesos de autorregulación (García-Jiménez, 2015; Garello, 2013; Nicol, 2010; Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y García-Jiménez, 2013; Sanmartí, 2010). Desde esta línea se estudia cómo el *feedback* permite al alumnado activar estrategias de aprendizaje para alcanzar los objetivos establecidos, contribuyendo a desarrollar mecanismos de autorregulación. En esta dirección, se han identificado ya algunos de los principios que reúnen las buenas prácticas de retroalimentación (Nicol y Macfarlane-Dick, 2005): la identificación de las necesidades de aprendizaje; la determinación de lo que es un buen rendimiento y de los criterios de evaluación; el desarrollo de objetivos personales y de mecanismos de auto-evaluación (reflexión); el diálogo y la evaluación del trabajo de los compañeros; el desarrollo de creencias motivacionales positivas; y, finalmente, contar con oportunidades para reducir la brecha entre el desempeño actual y el deseado.

2. Revisar las creencias y percepciones que tienen los protagonistas sobre el *feedback*. Diversos estudios (Adcroft, 2011; Bond, Nicholson, 2014; Doan, 2013; McLean, Mulline y Tucker, 2015; Yang y Carless, 2013) muestran como profesores y alumnos tienen sus propias concepciones sobre el *feedback*, que sustentan las creencias, emociones y comportamientos, siendo difíciles de cambiar. Se estudia la cantidad de *feedback* que se ofrece y las valoraciones que hace el alumnado del mismo. Estas investigaciones plantean la necesaria formación de los estudiantes en este campo, de manera que sea posible desvincular el *feedback* de las notas y experimentar el sentido formativo del *feedforward*.

3. Estudios que plantean la necesidad desvincular el *feedback* con un aprendizaje sostenible. Este tipo de *feedback* concuerda con un modelo de aprendizaje constructivista y dialógico, donde la autoevaluación, el diálogo y la confianza mutua entre profesorado y alumnado, son elementos determinantes del proceso. En opinión de Carless, Salter, Yang y Lam (2011) para que se de este tipo de *feedback* deben reunirse como mínimo las siguientes características: implicar a los estudiantes en la definición de lo que supone un resultado de calidad; desarrollar habilidades de autoevaluación; capacitar en el diseño de objetivos personales de aprendizaje y en la planificación del propio proceso; y, finalmente, promover tareas de evaluación que aumenten el compromiso y la dedicación de los estudiantes. Dentro de esta corriente, otros estudios (Gijbels, Segers y Tillema 2010; Van Gennip, Ion, Barrera-Corominas, Tomàs-Folch, 2016), analizan las repercusiones del *feedback* entre pares. Se concluye que esta estrategia puede

proporcionar una comprobación intermedia del rendimiento frente a los criterios, con comentarios sobre los puntos fuertes y débiles de la tarea, incluyendo sugerencias sobre cómo mejorar el trabajo y cómo conseguir un mayor aprendizaje.

En resumen, el *feedback* emerge en la literatura actual como uno de los elementos clave en y para la tutorización del TFG. Asumir este nuevo marco teórico supone caminar hacia prácticas donde el *feedback* reúna las siguientes características: debe ser de carácter bidireccional y dialógico, en la medida en que va a necesitar de la corresponsabilidad y del consenso entre alumnado y profesorado. Debe ser de carácter cíclico, creando círculos de aprendizaje que "obliguen" a emplear el *feedback* en futuras tareas, lo que supone necesariamente incidir en los procesos de autorregulación, aspecto que facilita lo que viene denominándose *feedforward* (García-Sanpedro, 2012). Finalmente, debe ser adaptable y personalizado, lo que implica que deberá construirse partiendo de las concepciones previas que presentan el alumnado y el profesorado.

A partir de estos antecedentes, nuestra investigación tiene como objetivo diseñar y aplicar un proceso de tutorización del TFG donde el *feedback* fuera de carácter formativo y cíclico, para investigar, a continuación, la valoración que estudiantes y profesorado hacían del mismo. Se trata de un estudio que forma parte de un proyecto nacional titulado "Diseño, implementación y evaluación de propuestas de *feedback* sostenible" financiado por la Universidad de Barcelona en el que participan diversas universidades, entre ellas la Universidad de las Islas Baleares. (REDICE-14-966).

Método

La investigación transcurrió durante el curso académico 2014-2015. Durante el primer semestre se llevó a cabo el diseño de las herramientas básicas del proceso de tutorización y de los instrumentos para la recogida de datos. En el segundo, se procedió a la aplicación y análisis de los datos.

Muestra

En la investigación participaron un total de 9 profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares y 58 alumnos de los estudios de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

El TFG es una materia propia de 4º curso y, por lo tanto, la muestra de alumnado corresponde a este mismo curso. El 3,44% son hombres, respondiendo así a la feminización propia de los estudios de Magisterio. La edad de los participantes está comprendida entre 20 y 25 años. La totalidad de los participantes en la experiencia obtuvo una calificación final positiva del TFG.

El profesorado pertenece al Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares e imparte docencia en los grados de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía. Como media, tienen 15 años de experiencia docente universitaria y ejercen como tutores de TFG desde la implantación de los estudios de Grado en el 2009.

Los ejes clave del proyecto fueron tres:

- Centrar el foco de atención en el *feedback* formativo, como elemento clave del proceso de tutorización. Se planificaron cuatro tutorías grupales, lo que facilitó el diálogo, el apo-

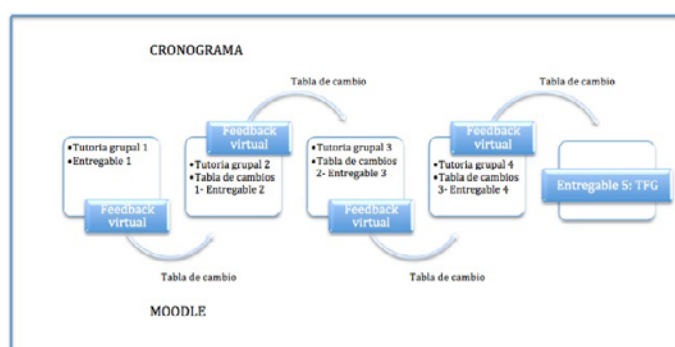
yo emocional y el intercambio de estrategias y materiales entre los alumnos. Junto a la organización de estas sesiones, el tutor utilizó diferentes formatos (oral y escrito) de *feedback* virtual.

- Fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje, mediante el diseño de 4 tareas o entregables distribuidos a lo largo del semestre. En cada una de estas tareas, el estudiante debía realizar diferentes actividades de aprendizaje (lecturas, búsquedas de información, análisis de ejemplos...) vinculadas a los distintos apartados del TFG (elección y justificación de la temática, primer análisis documental, diseño del proceso y de los instrumentos, primer borrador del marco teórico y análisis de los resultados). Para cada entregable el alumnado contaba con una rúbrica de valoración, de manera que podía conocer con antelación los criterios de calidad que se esperaba de su entregable.
- Diseñar y desarrollar distintas herramientas como soporte al *feedback* formativo: el cronograma, la tabla de cambios y las rúbricas. Cada uno de estos instrumentos tenía un cometido diferente: el cronograma para guiar la organización del proceso; la tabla de cambios, que permitía al estudiante percatarse y mostrar los cambios introducidos a raíz del *feedback* facilitado por el profesorado y por sus compañeros; y, finalmente, las rúbricas, que anticipaban los criterios de corrección y permiten reflexionar sobre los criterios de un producto de calidad.

En la fase de aplicación, el proyecto funcionó de acuerdo con el esquema siguiente (figura 1) en el que se puede observar que la propuesta de trabajo se estructura en cuatro tutorías presenciales de grupo y se complementa con la elaboración de una serie de tareas autónomas que el alumnado debe entregar a través de la plataforma de educación online Moodle.

Para cada tarea, el tutor facilita *feedback* usando distintas modalidades: individual, grupal, escrito y oral. Paralelamente, se exige al alumnado que, tras recibir el *feedback*, elabore una tabla de cambios de las mejoras introducidas en la tarea, documentando así el recorrido realizado.

Figura 1. Tutorización TFG.



Instrumentos

Para valorar la eficacia de la experiencia, se utilizan dos instrumentos: un cuestionario administrado al profesorado y al alumnado y el análisis de contenido del *feedback* virtual facilitado por el tutor.

El alumnado valoró la experiencia mediante un cuestionario administrado en el marco del proyecto REDICE por todas

las universidades participantes. Este instrumento consta de una parte cuantitativa compuesta por 11 preguntas valoradas con escala Likert de 1 a 10, (1- en desacuerdo; 10- totalmente de acuerdo), que recogían información sobre tres grandes apartados: *feedback* y desarrollo de competencias, valoración de las características del *feedback* recibido y valoración de la experiencia. Además, el cuestionario incluía 5 preguntas abiertas que permitían al alumnado y al profesorado encuestado elaborar sus respuestas, aportando información de tipo cualitativa.

Este cuestionario fue validado y pilotado por el equipo de investigación y por un grupo de expertos, y las mejoras fueron introducidas en la primera versión durante el proceso administrado en el marco del proyecto REDICE.

De los 58 alumnos participantes contestaron al cuestionario 44, lo que representa un 75,86% de la muestra. En cuanto al profesorado, participó la totalidad de la muestra. Los datos cuantitativos recogidos en el cuestionario, fueron tratados a partir del *software* de tratamiento de datos estadísticos SPSS. Se aplicó la metodología estadística de análisis de frecuencias unidimensionales y bidimensionales, estadística descriptiva para variables cuantitativas, y la prueba de *Chi-cuadrado* para establecer relaciones entre ellas.

En cambio, para los datos cualitativos se utilizó el *software* N-Vivo, de acuerdo con las tres grandes dimensiones de análisis.

En este análisis se utilizaron las siguientes categorías:

1. *Feedback* y desarrollo de competencias
2. Características del *feedback*:
 - 2.1. Utilidad
 - 2.2. Periodicidad
 - 2.3. Tipología
3. Valoración global de la experiencia:
 - 3.1. Tipo de información
 - 3.2. Volumen de trabajo
 - 3.3. Satisfacción
 - 3.4. Motivación/implicación
 - 3.5. Acompañamiento del tutor

Por otra parte, el *feedback* virtual administrado por los tutores fue transcrito y posteriormente categorizado utilizando en este caso las categorías de análisis propuestas por Boud (2015):

1. *Feedback* centrado en la tarea: Se trata de una retroalimentación centrada en el resultado de la actividad realizada, comentando los puntos fuertes, débiles o sugerencias del contenido y/o forma.

2. *Feedback* centrado en el proceso: Retroalimentación centrada, no tanto en el producto que ha entregado el alumnado, como en los procesos que se evidencian o se intuyen que ha hecho, valorando y/o haciendo sugerencias sobre este proceso.

3. *Feedback* centrado en la autorregulación: Comentarios que recuperan y valoran la forma en que los estudiantes monitorean sus acciones para aprender, mencionando los aspectos positivos y/o negativos de esta reflexión, o haciendo sugerencias sobre los propios procesos de aprendizaje.

4. *Feedback* centrado en el alumno: Retroalimentación que sugiere alguna modificación de comportamiento o actitud a nivel personal. No sólo se identifican las cualidades (positivas o negativas) exhibidas hasta el momento, sino que se proponen acciones personales concretas para el futuro.

En cada una de estas dimensiones se diferenciaron las aportaciones realizadas por el tutor en sentido positivo, negativo, o en formato de sugerencia.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados del estudio de acuerdo a las dimensiones de análisis planteadas anteriormente. Para cada dimensión se recoge, en primer lugar, las puntuaciones cuantitativas que otorgan el alumnado y el profesorado. A esta información se añade comentarios representativos recogidos mediante el análisis de contenido llevado a cabo a partir del *feedback* aportado por los docentes y la valoración del alumnado recogida en los cuestionarios, entregables y tutorías.

1. El *feedback* en el desarrollo de competencias.

Como se puede observar en la tabla 1, tanto el profesorado como el alumnado, otorgan un valor positivo al papel del *feedback* en el proceso de adquisición de las competencias profesionales siendo las puntuaciones del profesorado ligeramente inferiores.

Tabla 1. Valor del *feedback* en el desarrollo de competencias.

	Media aritmética	Moda	Mediana	Desviación típica
Alumnado	8,90	10	10	1,51
Profesorado	7,41	6,67	6,67	0,93

De hecho, el alumnado lo reiteró en diversas ocasiones con expresiones como las que figuran a continuación: "He mejorado muchas competencias, como la capacidad para reflexionar sobre algunos conceptos, o mejorar cada día más el TFG. También me ha motivado a seguir hacia adelante y cumplir con las fechas de entrega" (Alumno, S17).

"No sólo he aprendido conocimientos relacionados con el tema de mi trabajo, sino que también he adquirido otros aprendizajes como el citar correctamente, mejorar el estilo y el formato de los textos y la redacción. Además, he aprendido que si hay una buena planificación resulta mucho más fácil llevar a cabo este trabajo". (Alumno, S4).

No ocurre lo mismo con el profesorado. Si bien otorga puntuaciones altas en el cuestionario, manifiesta sus reticencias sobre el valor que tiene el *feedback* en el desarrollo de competencias, ya que considera que su incidencia varía en cada alumno: "El contenido del *feedback* les ha hecho darse cuenta y mejorar sus propios procesos de aprendizaje, lo que no estoy tan segura es de si han conseguido tener repercusiones a nivel competencial" (Profesor, S5).

"El sistema de *feedback* que hemos seguido en este proyecto ha permitido al estudiante hacerse responsable y autor de su propio trabajo. Antes de esta experiencia tenía la sensación de que en algunos casos el trabajo casi acababa siendo redactado por mí. En esta ocasión considero que el producto conseguido -independientemente de su calidad- es fruto de la madurez, esfuerzo, implicación del estudiante. Por tanto, considero que el proyecto ha contribuido a la autonomía del estudiante, cosa que valoro muy positivamente" (Profesor, S2).

2. Características del *feedback*

En esta dimensión recoge las valoraciones que hace el alumnado y el profesorado sobre la utilidad del *feedback*, su periodicidad y su tipología.

Tabla 2. Valor de la utilidad y periodicidad del feedback.

	Media aritmética		Moda		Mediana		Desviación típica	
	Alumnado	Profesorado	Al.	Prof.	Al.	Prof.	Al.	Prof.
Utilidad	8,63	7,50	8,33	10	8,33	8,33	1,49	1,34
Periodicidad	8,40	8,017	8,33	8,33	8,33	8,33	1,39	0,94

El alumnado otorga puntuaciones elevadas a la periodicidad y utilidad del *feedback* recibido. Además, valora ambos aspectos como puntos fuertes de la experiencia, como recogen las afirmaciones siguientes: “Era apropiado porque el *feedback* se ajustaba a lo que había elaborado en busca de mejorarlo” (Alumno, S7).

“Me ha ayudado a reflexionar más sobre algunos aspectos del trabajo, así como también a mejorar los aspectos formales y encaminarlo hacia los objetivos planteados” (Alumno, S5).

El profesorado apunta que las decisiones organizativas que enmarcan esta experiencia facilitaron la gestión de esta tarea; sin embargo, expresan también la excesiva dedicación que supone, especialmente atendiendo a la valoración que recibe esta, valor en la carga docente que marca la universidad.

“Se trata de una experiencia con muchos estudiantes y que demanda un tiempo al profesorado que, obviamente no tiene. La universidad contempla sólo la evaluación del trabajo y su calificación final, por lo que la carga que nos da es reducida. En todo caso, es un punto débil que difícilmente se puede solventar por parte del profesorado”. (Profesor, S4).

En la tabla 3 se recogen los datos relativos al análisis del *feedback* virtual facilitado por el profesorado durante la experiencia, datos que nos arrojan información sobre la tipología del *feedback* recibido por el alumnado. En este sentido cabe mencionar que, tras aplicar el análisis de contenido se obtuvieron un total de 554 unidades de *feedback*.

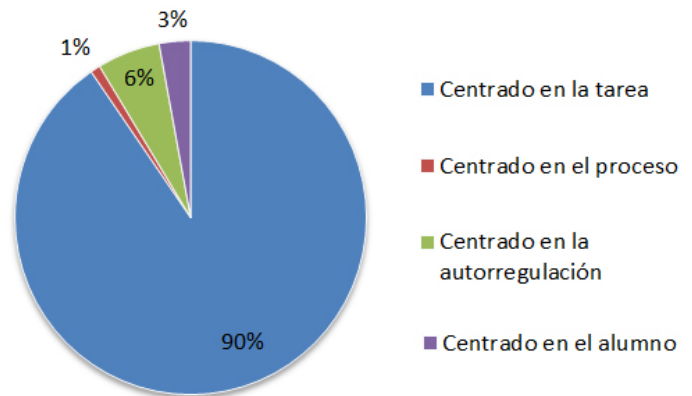
Tabla 3. Análisis de la tipología de feedback administrado por los tutores.

Tipo de <i>feedback</i>	N	Porcentaje
Centrado en la tarea: Positivo	81	14,62%
Centrado en la tarea: Negativo	141	25,45%
Centrado en la tarea: Sugerencias	279	50,36%
Centrado en el proceso: Positivo	2	0,36%
Centrado en el proceso: Negativo	1	0,18%
Centrado en el proceso: Sugerencias	2	0,36%
Centrado en la autorregulación: Positivo	2	0,36%
Centrado en la autorregulación: Negativo	1	0,18%
Centrado en la autorregulación: Sugerencias	29	5,23%
Centrado en el alumno: Positivo	3	0,54%
Centrado en el alumno: Negativo	1	0,18%
Centrado en el alumno: Sugerencias	12	2,16%
TOTAL	554	100%

Un 90,43% del *feedback* virtual administrado por el tutor se centra en la tarea, siendo más reducido el *feedback* relacionado

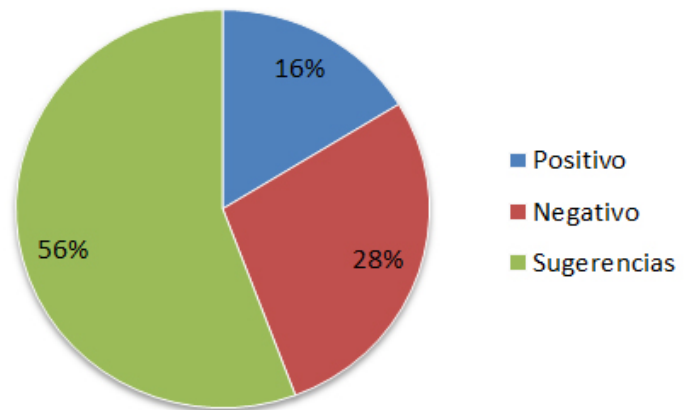
con los aspectos de proceso, autorregulación y con la dimensión personal del alumno (como se observa en el gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución de la tipología de feedback administrado por el tutor.



Con todo, tal como se recoge en el gráfico 2 buena parte del *feedback* realizado por el profesorado se destina a dar sugerencias y recomendaciones al alumnado.

Gráfico 2. Distribución del feedback administrado en positivo, negativo o sugerencias.



3. Valoración global de la experiencia

Finalmente, se recogen los datos de la valoración global de la experiencia que hace el alumnado y el profesorado en términos de: información recibida, volumen de trabajo, motivación e implicación en el proceso, acompañamiento del tutor y satisfacción general.

Tabla 4. Valor de la información recibida, volumen de trabajo, motivación e implicación, acompañamiento y satisfacción general.

	Media aritmética		Moda		Mediana		Desviación típica	
	Alumnado	Profesorado	Al.	Prof.	Al.	Prof.	Al.	Prof.
Información recibida	8,95	8,87	10	10	10	10	1,49	1,35
Volumen de trabajo	7,43	7,06	6,67	10	8,33	8	1,99	1,51

	Media aritmética		Moda		Mediana		Desviación típica	
	Alumnado	Profesorado	Al.	Prof.	Al.	Prof.	Al.	Prof.
Motivación e implicación	8,17	8,86	8,33	10	8,33	10	1,41	1,28
Acompañamiento del tutor	8,40	8,96	8,33	10	8,33	10	1,40	0,94
Satisfacción general	8,48	8,9	8,33	8	8,33	8	1,46	0,93

En cuanto a la información recibida sobre la experiencia, el alumnado destaca el plan de trabajo como una guía útil en el proceso de elaboración de su TFG, además valoran positivamente la información recibida en la primera tutoría en la que se explicó todo el proyecto.

“Agradezco el hecho de no sentirme solo con la elaboración del TFG, sino que te veas apoyado en todo momento gracias a la información que tenemos a nuestra disposición”. (Alumno, S38).

Al valorar el volumen de trabajo, alumnado y profesorado coinciden en la gran cantidad de tareas que implica la elaboración del TFG. En nuestra universidad, además, se solapa temporalmente con el último periodo de prácticas.

“La carga de trabajo sumada a otras asignaturas y a un periodo de prácticas de siete horas diarias ha supuesto para mi mucho estrés” (Alumno, S13).

Por su parte el profesorado pone de manifiesto el poco reconocimiento que tiene en carga docente la tutorización del TFG aunque la participación en la experiencia permite aumentar la eficacia del tiempo invertido.

“La tutorización del TFG supone más dedicación docente de la reconocida por la universidad, pero el sistematizar este proceso lo ha hecho más sostenible y mejorar considerablemente mi proceso de acompañamiento” (Profesor, S1).

Con todo, el alumnado y el profesorado reconocen que el cronograma ha resultado una herramienta positiva que le ha permitido pautar el trabajo, organizar las diferentes entregas incidiendo, en definitiva, en su proceso de autorregulación.

“El punto fuerte ha sido que las entregas estén pautadas y que el TFG se realice paso a paso. Me he ajustado mucho al cronograma, lo que me ha ayudado a organizarme y a llevar al día el TFG” (Alumno, S38).

“Creo que el principal punto fuerte es que ayuda a activar los niveles de observación, de atención y concienciación sobre el propio trabajo y sobre la evaluación y, a la vez, sobre las formas de comunicación de cada participante, de cada trabajo específico y de cada momento del proceso” (Profesor, S1).

La tabla 4 recoge datos relacionados con la motivación e implicación del alumnado; los mismos alumnos aluden a este aspecto en sus comentarios:

“Considero que el grado de implicación que he obtenido con la elaboración de este trabajo ha sido alta, ya que requería una inversión de tiempo adecuada para la búsqueda, el ponerlo en práctica y el análisis de los datos que permitieran analizar los efectos de la propuesta. Pienso que el trabajo constante ha sido necesario y de gran ayuda para poder realizarlo” (Alumno, S3).

Tales comentarios coinciden con los manifestados por el profesorado: “El alumnado se ha sentido más responsable de su propio proceso en esta experiencia. Su implicación ha aumentado respecto a otros cursos académicos gracias al plan de trabajo y el *feedback* y acompañamiento constante del tutor” (Profesor, S3).

A su vez, el profesorado ha manifestado puntuaciones ligeramente más elevadas que el alumnado relacionadas con el acompañamiento del docente que se han visto completados con diversos comentarios:

“La interacción con la tutora me ha permitido poder aprender sobre todo de la coherencia pedagógica que ha significado partir de las necesidades individuales de los alumnos y el respeto a su ritmo de aprendizaje, es decir, una verdadera respuesta a la diversidad” (Alumno, S23).

“El *feedback* y la ayuda por parte de mi tutora han sido muy buena. En todas las fases me ha dirigido por el camino correcto y me ha transmitido los errores que he cometido para poderlos rectificar. También ha valorado mi trabajo y los aspectos positivos conseguidos” (Alumno, S8).

“La seguridad que da al estudiante para ir avanzando en el trabajo y mejorarlo a partir de las consideraciones hechas por parte del profesorado, es un punto fuerte de la experiencia” (Profesor, S11).

Finalmente, se recogen aportaciones del profesorado y del alumnado sobre la satisfacción general de la experiencia: “Me ha permitido hacer un verdadero *feedback* formativo, sostenible y eficaz para el alumnado” (Profesor, S7).

“Me siento muy satisfecha, ya que en algunos momentos iniciales me veía un poco confundida, quería abarcar mucha información, pero no sabía cómo y cuándo ponerla. Poco a poco he ido viendo la luz y he podido centrar mis ideas, descartando otras, pero especificando mi TFG. Finalmente, el recibir el correo donde el tutor te dice que se da el trabajo por finalizado te da la sensación de liberación de carga, todo y que aún queda la defensa oral” (Alumna, S36).

Discusión

Este proyecto muestra la posibilidad de plantear la tutorización del TFG acorde con una perspectiva constructivista del aprendizaje, donde la evaluación y el *feedback* formativo se convierten en componentes esenciales y facilitan un mayor protagonismo del alumnado. Con sus características, el proyecto refleja que es posible articular el *feedback* de manera que sea bidireccional y que conduzca al alumnado tanto a realizar procesos de reflexión y autorregulación como a evidenciar sus procesos de mejora. En este sentido, se obtienen unos resultados que contradicen los datos aportados por Orrell (2006), Adcroft (2011), Orsmond y Merry (2011), Robinson, Pope y Holyoak (2013) quienes concluyen que los estudiantes tienen problemas para entender los comentarios, interpretarlos correctamente y utilizarlos para mejorar su aprendizaje, ya que se producen lagunas de comprensión entre el *feedback* administrado por los tutores y la percepción de los estudiantes.

Por otra parte, a diferencia de otros estudios que solamente identifican los principios que debe seguir el *feedback* para ser efectivo, en la propuesta se diseñan y aplican un conjunto de herramientas concretas; sin embargo, no se trata de una propuesta rígida o cerrada, sino, más bien de carácter orientativo. Sirve para ejemplificar que, más que cambios organizativos, la tutorización del TFG demanda de un profundo cambio en la relación pedagógica que se establece entre el alumnado y el tutor

y en las concepciones que mantienen ambos protagonistas. En nuestra experiencia, las tutorías grupales, la tabla de cambios y las rúbricas se convierten en instrumentos que facilitan la toma de conciencia de los cambios que se requieren, lo que contribuye a que el *feedback* adquiera un carácter dialógico, facilitando los aspectos relacionados con su comprensión. Se suma así a otras propuestas recientes como la de Ion, Barrera-Corominas, Tomàs-Folch (2016), donde se comienza a poner de manifiesto que los elementos emocionales del *feedback* estimulan la implicación del alumnado y mejoran su nivel de responsabilidad y autonomía.

En tercer lugar, al recoger valoraciones positivas del alumnado y del profesorado sobre del *feedback* y su contribución al desarrollo de las competencias profesionales y al aprendizaje, contradice las afirmaciones de autores como Weaver (2006) o Crisp (2007) que defienden que el alumnado únicamente está interesado en las calificaciones y que la administración de *feedback* por parte de los tutores es ineficaz y supone una pérdida de tiempo. De hecho, como venimos comentando el estudio contribuye a dar una nueva mirada a todo el proceso: contando con un alumno que se muestra capaz, responsable y que autorregula su aprendizaje; con un tutor que además de responder dudas o hacer correcciones, acompaña y sugiere orientaciones; y, finalmente, entendiendo que el TFG no es sólo una materia final, sino, sobre todo una oportunidad para afianzar el desarrollo de determinadas competencias profesionales.

Siendo un *feedback* todavía muy centrado en la figura del profesorado, se caracteriza por orientar al alumnado sobre cómo mejorar su trabajo y resolver tareas similares en el futuro. Como recuerda Nicol (2011) es vital encontrar el equilibrio entre el *feedback* positivo y negativo, así como incorporar sugerencias como aspecto alentador para el alumnado, tal y como se refleja en el análisis del *feedback* administrado.

Mencionar por último que el estudio no está exento de limitaciones. Por un lado, asumimos las limitaciones propias del tamaño de la muestra y de los instrumentos de recogida de datos y, por otro, las limitaciones referentes al diseño de la propuesta de tutorización de TFG en la que deberíamos incorporar el *feedback* entre iguales como un elemento más del proceso de evaluación y aprendizaje; y potenciar más las actividades de autorregulación.

Conclusiones

La tutorización del TFG, mediante el uso de un *feedback* virtual centrado en la tarea y con un porcentaje muy elevado de sugerencias, ha recibido valoraciones positivas por parte de ambos colectivos.

El proyecto ha permitido al alumnado y al profesorado experimentar con una propuesta de *feedback* alternativo al modelo de aprendizaje tradicional, aumentando la autonomía y favoreciendo el desarrollo de competencias. A su vez, ha conducido al alumnado a realizar procesos de reflexión favoreciendo la autorregulación y la toma de conciencia de los avances conseguidos.

Finalmente, los instrumentos diseñados (cronograma, rúbricas, tabla de cambios y entregables), la interacción del alumno con sus compañeros en las sesiones de tutorías grupales, junto con la retroalimentación virtual facilitada por el profesorado han conferido al *feedback* un carácter dialógico, formativo y ligado al proceso de aprendizaje.

Referencias

- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development*, 30(4), 405-419.
- Allal, L. y López, L.M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. En OECD (Ed.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264), France: OECD Publishing
- Álvarez, M. y Pascual, M.M. (2012). Propuesta de evaluación del Trabajo Fin de Grado en Derecho. *Aula Abierta*, 40(1), 85-102
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). *El feedback en Educación Superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea
- Boud, D. (2015). Feedback: Ensuring that it leads to enhanced learning. *The Clinical Teacher*, 12, 3-7. doi: 10.1111/tct.12345
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: Aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(4), 9-24.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. doi: 10.1080/03075071003642449
- 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
- Doan, L. (2013). Is Feedback a Waste of Time? *The Students' Perspective*, 1(2), doi: 10.14297/jpaap.v1i2.69
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. doi: 10.3102/0034654312474350
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE*, 21(2), 1-24.
- García-Sanpedro, M.J. (2012). Feedback y feedforward: estrategias de mejora para la evaluación continua. A: "Jornada d'innovació docent UPC: presentació de resultats dels projectes de millora de la docència", 351-359.
- Garello, M. V. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147.
- Ion, G., Barrera-Corominas, A. y Tomàs-Folch, M. (2016). Written peer-feedback to enhance students' current and future learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(15). doi: 10.1186/s41239-016-0017-y
- Ion, G., Cano, E. y Cabrera, N. (2016). Competency Assessment Tool (CAT). The evaluation of an innovative competency-based assessment experience in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*. doi: 10.1080/1475939X.2015.1134635
- López, A. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publication in French. Recuperado el 23 de mayo de 2016, de <http://www.oecd.org/edu/ceeri/35337948.pdf>
- López-Pastor, V. y Sicilia-Camacho, A. (2015). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42, 77-97. doi: 10.1080/02602938.2015.1083535
- McClean, A., Bond, C. y Nicholson, H. (2014). An anatomy of feedback: a phenomenographic investigation of undergraduate students' conceptions of feedback, *Studies in Higher Education*, 40(5), 921-932. doi: 10.1080/03075079.2013.855718
- Mulline, E. y Tucker, M. (2015). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assess-*

- ment & Evaluation in Higher Education, 47, 266-288. doi: 10.1080/02602938.2015.1103365
- Nicol, D. (2010). The foundation for Graduate Attributes: developing self-regulation through self and peer assessment. Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education. Recuperado de https://www.reap.ac.uk/Portals/101/Documents/PEER/Project/QAA_GA_SR.pdf
- Nicol, D. (2011). Developing the students' ability to construct feedback. Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education. Recuperado de https://www.reap.ac.uk/Portals/101/Documents/PEER/Project/CaseForConstruction_DN.pdf
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2005). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.
- Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 441-456.
- Orsmond, P. y Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125-136. doi: 10.1080/02602930903201651
- Pujol, J. B. (2012). Ayudar al desarrollo profesional de los docentes: www.practicareflexiva.pro. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 757-764.
- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193.
- Robinson, S., Pope, D. y Holyoak, L. (2013). Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 260-272. doi: 10.1080/02602938.2011.629291
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y García-Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198 - 210
- Rodríguez, M.L. y Llanes, J. (Coords.) (2013). Cómo elaborar, tutorizar y evaluar un trabajo de fin de máster. *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_18533565_1.pdf
- Rodríguez, R. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193.
- Sanmartí, N. (2010). Avaluar per aprendre. Barcelona, Departament d'Educació. Recuperado de http://www.xtec.cat/al-fresco/d/d/workspace/SpacesStore/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394. doi: 10.1080/02602930500353061
- Yang, M. y Carless, D. (2013). The Feedback Triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297.