



facultad de ciencias
sociales



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías

EL FEEDBACK EN ENTORNOS VIRTUALES: SUS APORTES A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI

Un estudio de caso en un posgrado en la
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Maestranda: Prof. Sandra G. Trovarelli
Directora: Dra. María Carolina Orgnero S.

Córdoba, diciembre de 2018

Universidad Nacional de Córdoba
Centro de Estudios Avanzados

Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías

**El feedback en entornos virtuales:
Sus aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje
en la formación de competencias para el siglo XXI**

Un estudio de caso en un posgrado en la Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional de Córdoba

Maestranda: Prof. Sandra G. Trovarelli
Directora: Dra. María Carolina Orgnero S.

Córdoba, diciembre de 2018

*Solo podemos ver poco del futuro,
pero lo suficiente para darnos cuenta de que hay mucho que hacer.*

Alan Turing

Dedicatoria

A Irina y Selena por su amor sin límites

A Sebastián por su incondicional apoyo

A mis padres por estar a mi lado siempre

A mis queridas Ivanna, Cami y Lucía

A Lidia por su ayuda cada día

Agradecimientos

*A la Dra. María Carolina Orgnero S. por su acompañamiento generoso,
su feedback certero, detallado y oportuno*

*A las autoridades, docentes y estudiantes participantes de este estudio,
sin su colaboración desinteresada, este trabajo no hubiese sido posible*

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I: Introducción	1
1. Contextualización del problema	2
1.1 Consideraciones sobre la tecnología en la sociedad de la información. Conectivismo y virtualidad en la educación	2
1.2 La oferta educativa de la Universidad Nacional de Córdoba en modalidad virtual	5
2. Planteamiento del problema	5
3. Preguntas de investigación	8
4. Objetivos	8
5. Algunos antecedentes en relación al estado del arte	9
6. Importancia y justificación del proyecto	16
CAPÍTULO II: Marco conceptual	18
1. Aspectos terminológicos en torno a la literatura sobre feedback	18
2. Orígenes de la noción de feedback y ámbitos de uso	19
3. Evolución de la noción de feedback	20
3.1 El feedback según modelos transmisivos	20
3.2 El feedback según modelos constructivistas	22
3.3 El feedback según modelos co-constructivistas o socio-constructivistas	23
3.4 Hacia una conceptualización multidimensional del feedback	25
3.5 El feedback según el modelo multidimensional de Hattie y Timperley	28
4. Feedback en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje	34
5. Feedback y formación de competencias	36
6. El feedback y los procesos de autorregulación	37
6.1 Modelos de autorregulación	39
7. Las emociones	42
7.1 Teoría de las emociones de logro	43

7.2 Feedback y emociones académicas	45
8. Feedback y evaluación	46
9. Feedback y código escrito	48
CAPÍTULO III: Propuesta metodológica	50
1. Tipo de estudio	50
2. Estudio de caso en un posgrado en la Facultad de Lenguas (UNC)	51
3. Participantes	52
4. Accesibilidad al ambiente y problemas éticos	55
5. Descripción de la materia y de las tareas a incluir en el análisis	55
5.1 El diseño del aula virtual	55
5.2 Tareas seleccionadas para analizar el feedback	55
6. Técnicas de recolección de datos	58
6.1 Documentos	58
6.2 Cuestionario	59
6.3 Entrevista cualitativa	60
6.4 Observación externa o no participante	61
6.5 Cuaderno de notas de la investigadora	61
7. Criterios de calidad	61
8. Estrategias de análisis de los datos	62
8.1 Análisis de contenido	62
8.2 Bitácora de análisis	63
9. Etapas del proceso de análisis realizado	63
10. Limitaciones del estudio	66
CAPÍTULO IV: El feedback en entornos virtuales: resultados de un estudio de caso	67
1. El docente es el principal proveedor de feedback externo en formato escrito y orientado a la tarea	67
1.1 El docente como principal proveedor de feedback externo	67

1.2 El feedback externo se orienta principalmente a la tarea	68
1.3 El feedback se vehiculiza a través del lenguaje escrito	71
1.4 Síntesis del tema 1	73
2. Los estudiantes despliegan diversas estrategias autorregulatorias e internalizan el feedback externo virtual en pos de resolver eficazmente la tarea	73
2.1 Estrategias autorregulatorias durante la planificación de la tarea	73
2.2 Estrategias autorregulatorias durante el desarrollo de la tarea	78
2.3 Autorreflexión sobre la tarea realizada a partir del feedback	83
2.4 Síntesis del tema 2	87
3. Las emociones de los estudiantes ejercen una influencia decisiva al desarrollar y evaluar la tarea realizada	88
3.1 Las emociones experimentadas durante el desarrollo de la tarea	88
3.2 Las emociones experimentadas al autoevaluar lo realizado	92
3.3 Síntesis del tema 3	97
4. Los estudiantes aspiran a un feedback virtual personalizado, oportuno y aplicable a tareas futuras	98
4.1 Síntesis del tema 4	101
CAPÍTULO V: Discusión de resultados, implicancias para la práctica y conclusiones	103
1. Características del feedback surgido de las interacciones en un entorno virtual	103
1.1 Feedback “mixto”	103
1.2 Contenido del feedback	105
1.3 Formato del feedback	107
1.4 Algunas estrategias de comunicación utilizadas en el feedback y sus efectos a nivel emocional	108
2. El feedback como herramienta para la formación de la autorregulación en entornos virtuales	109
2.1 Autorregulación durante la fase de planificación	110

2.2 Autorregulación durante la fase de ejecución	112
2.3 Autorregulación durante la fase de autorreflexión	116
3. Competencias para interpretar el feedback en entornos virtuales	120
4. Implicancias para la práctica	124
4.1 Explicitar las metas para que los estudiantes sepan qué se espera de ellos	124
4.2 Generar instrumentos para que los estudiantes gestionen de manera consciente el tiempo disponible para la tarea	126
4.3 Brindar posibilidades extras de feedback y diversificar su formato	128
4.4 Fomentar el feedback dialógico escrito	129
4.5 Formar el juicio autoevaluador de los estudiantes	129
4.6 Taller de preparación para la escritura académica	130
4.7 La formación del docente virtual y el feedback	132
5. Algunas líneas de investigación a futuro	134
CONCLUSIONES	135
BIBLIOGRAFÍA	137
ANEXOS	150
Anexo 1: Cuestionario sobre feedback enviado a los estudiantes	151
Anexo 2: Vista del cuestionario online	153
Anexo 3: Modelo de entrevista a las docentes	153
Anexo 4: Planilla de seguimiento	154
Anexo 5: Muestra del manual de códigos	144
Anexo 6: Modelo de planilla Excel utilizada para la codificación	155

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I: Tipos de feedback según las metáforas de Askew y Lodge	24
Figura II: Modelo de feedback de Hattie y Timperley	30
Figura III: Modelo cíclico de fases de Zimmerman y Moylan	40
Figura IV: Modelo de autorregulación de Pintrich	41
Figura V: Modelo de Nicol y Macfarlene-Dick para el desarrollo del aprendizaje autorregulado	42
Figura VI: Taxonomía tridimensional de las emociones de logro de Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry	45
Figura VII: Vista de la unidad 3	56
Figura VIII: Vista de las tareas de la unidad 3	57
Figura IX: Vista de la última tarea: Trabajo final	57
Figura X: Esquema del tema 1. Características del feedback externo en un entorno virtual	73
Figura XI: Esquema del tema 2. Estrategias autorregulatorias según las distintas fases de realización de la tarea.	87
Figura XII: Esquema del tema 3. Emociones y reacciones en las distintas fases de la tarea.	97
Figura XIII: Esquema del tema 4. Expectativas en torno al feedback virtual	102
Figura XIV: Competencias socio-cognitivas básicas	121
Figura XV: Vista de la tarea obligatoria número 3	125
Figura XVI: Roles y acciones del docente virtual	133

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I: Datos demográficos, de formación académica y de uso de TIC de los alumnos participantes en el estudio	53
Tabla II: Datos demográficos, de formación académica y de uso de TIC de las docentes participantes en el estudio	54
Tabla III: Ejemplos de nomenclaturas para citas textuales	65
Tabla IV: Grilla para la gestión del tiempo y de las actividades a realizar para lograr una meta de aprendizaje	127

ABREVIATURAS	VII
---------------------	------------

ABREVIATURAS (por orden alfabético)

CEA: Centro de Estudios Avanzados

EeL: Educación en Línea

EaD: Educación a Distancia

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

RAE: Real Academia Española

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

UNC: Universidad Nacional de Córdoba

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

CAPÍTULO I

Introducción

Elegir el feedback como objeto de estudio para esta investigación, parte de mi interés como docente en el nivel superior y como alumna de la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías en el Centro de Estudios Avanzados (CEA), dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), al encontrarme permanentemente en la situación de brindar información a mis alumnos por las actividades realizadas y a la vez recibir, como estudiante, información de los docentes de esta carrera de posgrado por las tareas realizadas en el aula virtual. Esta actividad de brindar y recibir información sobre el desempeño se conoce con el nombre de feedback. Mi rol de alumna de posgrado fue, sin embargo, decisivo al momento de optar por el feedback como tema de investigación, porque desde ese lugar pude experimentar y tomar clara conciencia de su relevancia en los ámbitos académicos.

Desde el inicio del posgrado, los aspectos relativos al feedback me llamaron la atención, y más aún si se tiene en cuenta que la modalidad de cursado en línea era nueva para mí, y naturalmente esas comunicaciones, y los instrumentos que las viabilizaban, eran vitales para mi desempeño como estudiante. Allí pude percibir que las informaciones entre los distintos actores del proceso educativo -docentes y estudiantes-, por las actividades realizadas en el aula virtual eran muy diferentes entre sí, independientemente del formato de la tarea solicitada. En algunos cursos, el feedback provino exclusivamente del docente tutor, mientras que en otros tuvo un carácter colaborativo, al recibirlo también de los compañeros de cursado. En algunas ocasiones, el feedback de los docentes se presentó al final, cuando la tarea había finalizado, en otras durante su realización, por ejemplo a través de las interacciones en los foros.

En lo que respecta a la información provista en esos comentarios, en algunas oportunidades fue de tipo general, en otras hubo un mayor grado de detalle y personalización. Ante un feedback general, que no aportaba información sobre la tarea ni lineamientos para tareas futuras, sentí alguna desilusión, porque la magnitud de lo realizado no se correspondía con los comentarios recibidos, lo que repercutió en alguna medida en mi percepción sobre la calidad de la formación virtual. En otros cursos, en cambio, la presencia social, el tratamiento cuidado y el grado de acompañamiento fueron tan certeros, que tuve la impresión de tener al docente a mi lado para guiarme y asesorarme, aún cuando éramos muchos estudiantes.

A diferencia de las propuestas curriculares que incorporaban la multimodalidad y apostaban a la interacción entre los aprendientes, para la instancia del feedback no se

aprovecharon las posibilidades que brinda la tecnología actualmente en lo que se refiere a formatos, ni la posibilidad de que sea sincrónico, porque siempre recibimos feedback por escrito, de manera individual mediante mails o comentarios en el archivo de la actividad realizada, o bien de manera grupal en los foros.

Es a partir de esta experiencia personal que decidí indagar, desde la teoría y la práctica, sobre feedback en contextos académicos, específicamente en un entorno virtual, con el fin de comprender más acabadamente la naturaleza de estas interacciones y de optimizar el desempeño de los estudiantes, a partir de los resultados que se obtengan. El presente informe plasma lo hallado en este recorrido con feedback.

El trabajo está organizado en cinco capítulos. El primero describe y contextualiza el problema de investigación, incluye asimismo los objetivos y las preguntas que guían el desarrollo de este estudio. El siguiente capítulo trata a nivel teórico distintas nociones de feedback, y dado que se realiza un abordaje multidimensional de este concepto, se discuten allí una serie de aspectos, como por ejemplo, la relación del feedback con los procesos autorregulatorios, las emociones, los formatos en los que se presenta, entre otros, los cuales contribuyen a una comprensión integral de este. El capítulo tres, dedicado a la metodología, justifica la elección de la perspectiva cualitativa para llevar a cabo este estudio, describe la opción por el método de estudio de caso, del cual se hace una descripción detallada, y presenta los instrumentos de recolección de datos elaborados para esta instancia. Los principales hallazgos se agrupan en cuatro grandes temas en el capítulo cuatro, los cuales, a manera de síntesis, abarcan las características del feedback en un entorno virtual, los procesos autorregulatorios en relación con el feedback, las emociones y las expectativas que surgen a partir de esta práctica. Algunas conclusiones provisionarias derivadas de la discusión de los hallazgos se presentan en el capítulo cinco, el cual incluye además una serie de implicancias para la práctica. El anexo reúne los instrumentos de recolección de datos y ejemplos de codificación.

1. Contextualización del problema

Dado que esta investigación versa sobre feedback en el marco de un entorno virtual, resulta menester hacer una breve referencia al contexto en el que se insertan este tipo de propuestas educativas.

1.1 Consideraciones sobre la tecnología en la sociedad de la información. Conectivismo y virtualidad en la educación

La tecnología con su omnipresencia ha revolucionado todos los ámbitos de la vida humana y puede afirmarse que “el hecho tecnológico es sin duda el rasgo constitutivo de nuestro tiempo” (Brunner, 2003, p. 16). La tecnología ha alentado el surgimiento de un

nuevo tipo de sociedad, denominada *sociedad de la información*, la cual comporta otras formas de trabajar, de producir, de gestionar la información y el conocimiento, y también impacta en la manera en que los seres humanos interactúan. Sintéticamente, se trata de una nueva forma “de vivir” (Coll & Monereo, 2008, p. 19).

En este “nuevo paradigma tecnológico” (Coll & Monereo, 2008, p. 20), se destaca Internet como una manifestación potente, no solo por sus ilimitadas posibilidades en lo que refiere a la disponibilidad, circulación y almacenamiento de la información, sino también por su impronta como “espacio global para la acción social y, por extensión, para el aprendizaje y la acción educativa” (p. 20).

Una modificación operada a nivel social tiene, lógicamente, implicancias en la educación (Lugo & Vera Rossi, 2003, p. 7). Concretamente en la educación superior, se percibe “una progresiva heterogeneidad de estudiantes (...), una creciente permeabilidad entre los sistemas académicos y no académicos como escenarios para el desarrollo de competencias, (...) un aumento acelerado de la creación y obsolescencia del conocimiento” (Cano, 2015, p. 11).

Con el fin de adecuar la educación a los contextos emergentes, las investigaciones dan cuenta de la necesidad de generar cambios estructurales. En 2003, autores como Lugo y Vera Rossi, sostenían que el sistema educativo debía apartarse de una “mirada endogámica” (p. 8), es decir, alejarse de formas de gestión institucional que propicien iniciativas educativas tradicionales basadas en métodos catedráticos transmisivos de conocimiento que no incorporan el uso crítico de tecnología, para emprender, en palabras de Ángel Facundo, una verdadera “reingeniería educativa” (como se cita en Rama 2004, p. 39). Esa reingeniería implica repensar la gestión institucional y las prácticas académicas desde una perspectiva que se articule de manera óptima con el contexto del cual aquellas forman parte, en el cual el aprendizaje a lo largo de la vida, el autoaprendizaje, la cooperación y la colaboración en la red entre los sujetos intervinientes del proceso educativo, entre otros, se vuelven categorías fundamentales.

Un enfoque teórico relativamente reciente que acompaña este rediseño, es el *conectivismo*, definido sintéticamente por su autor George Siemens (2004) como “una teoría de aprendizaje para la era digital”. Este enfoque “busca explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre el aprendizaje, la comunicación y la dinámica de la vida en la sociedad del conocimiento” (Rincones Pérez, 2014, párr. 2). Mayores detalles brinda la siguiente cita:

El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (...) puede residir fuera de nosotros (...), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y

las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento. (...) Continuamente se está adquiriendo nueva información. La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital (Siemens, 2004, sección Conectivismo, párr. I-II)¹.

De la cita, se infiere que se trata de un enfoque integrador de distintas teorías y que el aprendizaje se concibe como un proceso que tiene lugar en un ambiente cambiante, no controlado por el individuo. Por ello, el aprendizaje es “caótico, continuo, complejo y de conexión especializada” (Gutiérrez Campos, 2012, p. 112) y puede tener lugar en diversos escenarios como “comunidades de práctica [y] redes personales” (p. 113). Desde el punto de vista del conectivismo, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son potentes herramientas que “definen y moldean la forma en que gestionamos la información generando un pensamiento más activo y más rápido” (Rincones Pérez, 2014, párr. 5).

La materialización de algunos postulados del conectivismo se evidencia a través de modelos instruccionales que priorizan la actividad del estudiante y que lo colocan en el centro de sus procesos de aprendizaje como es el caso de la Educación Virtual o en Línea (EeL), etapa reciente de la Educación a Distancia (EaD)² vinculada al surgimiento de las TIC. Lo novedoso con respecto a la EaD, radica en las posibilidades de la EeL para generar espacios de interacción en el que converjan todos los actores intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje: “la construcción de un espacio de encuentro a partir de la utilización de la tecnología a fin de promover situaciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción social del conocimiento” (Tarasow, 2014, p. 24).

La EeL se puede viabilizar a través de *entornos virtuales*, instrumento informático caracterizado, según Sangrá y Guardia, por su asincronía, flexibilidad, interactividad, comunidad, aprendizaje colaborativo y por el acceso a materiales multimedia (como se cita en Calviño, 2015, p. 15). La plasticidad de estos entornos posibilita, entre otras tantas decisiones, prever y planificar que el docente “no sea el único que ejerza el control, y donde el diseño del entorno y la acción docente favorezcan procesos en los que los estudiantes tengan libertad de decisión y de acción” (Sancho & Borges, 2011, p. 38). Un diseño y planificación como los descritos incentiva el desarrollo de la autonomía, la autorregulación de los procesos de aprendizaje y contribuye a la centralidad del aprendiente tanto en su formación como en su desarrollo personal y social.

¹ Traducción de D. Leal Fonseca. Recuperado de <http://clasicas.filos.unam.mx/files/2014/03/Conectivismo.pdf>

² Mayores detalles sobre la evolución de la educación a distancia en Floris (2011).

1.2 La oferta educativa de la Universidad Nacional de Córdoba en modalidad virtual

Las ofertas de formación superior en modalidad virtual han experimentado un crecimiento exponencial en los últimos años tanto a nivel público como privado, como dan cuenta todos los estudios consultados para este trabajo (Guido & Versino, 2012; Lugo & Vera Rossi, 2003; Martin & Diyarlan, 2008). Son múltiples las razones que explican el crecimiento sostenido de este tipo de formación. Sin dudas, la mayor posibilidad de acceder a Internet y los cambios en el mundo laboral, donde la polivalencia de los trabajadores se ha vuelto fundamental, son dos razones de envergadura para este desarrollo, aunque no las únicas.

En el ámbito de la UNC, su página web³ informa sobre la existencia de carreras a distancia a nivel de grado y de posgrado. A nivel de grado, se encuentran una tecnicatura y una licenciatura. En cuanto a posgrado, se publican dos maestrías, una en el CEA y otra en la Facultad de Ciencias Agropecuarias, y cuatro especializaciones en la Facultad de Lenguas: tres referidas a traducción y una sobre didáctica en las lenguas extranjeras. Se puede afirmar que, en el contexto de la UNC, la Facultad de Lenguas está a la vanguardia por la cantidad de propuestas en este formato. De la oferta de carreras de esta facultad, se eligió para la realización de este estudio un curso de la segunda cohorte (2017) de la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras.

2. Planteamiento del problema

Señalan Boud y Molloy (2015, p. 13) que el feedback es un aspecto esencial de nuestras vidas y tiene carácter de ubicuo. Constantemente, recibimos por nuestras acciones cotidianas comentarios de cómo fueron realizadas o de cómo podríamos mejorar; justamente de eso trata el feedback, de retroalimentar a las personas haciéndoles conocer sus fortalezas y debilidades con el fin de que perfeccionen su accionar. A pesar de ser indispensable para desarrollar nuestra vida, su tratamiento resulta problemático en la educación, porque si bien se reconoce que es un componente inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, suele soslayarse su importancia, por tratarse de una práctica que puede considerarse rutinaria y desgastante, sin embargo, “no es un rasgo menor de la experiencia del alumno” (Boud & Molloy, 2015, p. 15), como se apreciará en los párrafos a continuación.

En contextos académicos, una parte del problema se relaciona con la insatisfacción que muestran los estudiantes con el feedback recibido. Un estudio difundido al respecto es el de Kluger y DeNisi (1996), el cual comienza con una selección de citas de distintos autores en las que se pone en tela de juicio la utilidad del feedback para mejorar los

³ <https://www.unc.edu.ar/acad%C3%A9micas/oferta-acad%C3%A9mica-distancia>

aprendizajes. Estos autores sostienen que es una suposición ampliamente compartida que el feedback de por sí mejora los aprendizajes, cuando en realidad en algunos casos conduce a una mejora en el rendimiento, en otros no tiene ningún efecto y, en el caso de tenerlo, puede ser negativo. Un ejemplo común de feedback, que puede causar efectos negativos, suele presentarse al incorporar en los comentarios vocabulario “sentencioso” (Boud & Molloy, 2015, p. 18), dado que el aprendiente estará más concentrado en el tenor de las palabras utilizadas, en cómo “aligerar su peso” (p.18) y, agregamos nosotros, en las emociones que esas palabras puedan desencadenar, antes que en las informaciones de utilidad para mejorar su desempeño.

De manera similar, el análisis realizado por Hattie en 1999 reporta que la utilidad del feedback puede ser variable (como se cita en Hattie & Timperley, 2007, p. 84). Este autor se pregunta cuán efectivo puede ser el feedback y lo relaciona con ciertas características, como por ejemplo su orientación a la tarea. Según Nicol (2015, p. 53), en los resultados de la National Student Survey, una agencia independiente en el Reino Unido dedicada a medir la satisfacción de los estudiantes con respecto a sus estudios, los alumnos afirman estar menos satisfechos con el feedback que con otros aspectos. Entre las razones que mencionan, figuran las siguientes: la información que reciben de feedback no les resulta suficiente, llega a destiempo y no sirve para esclarecer las dudas.

Los esfuerzos realizados en pos de mejorar la calidad del feedback con estrategias que incluyen otorgar información más detallada o bien una mayor celeridad al hacer los comentarios, no necesariamente se traducirán en mejoras concretas por parte de los alumnos, porque focalizan en las actividades llevadas a cabo por el docente para brindar feedback mientras el estudiante es considerado un receptor de las informaciones que le son provistas por un experto. Por otra parte, se observa que aún incluso contando con un feedback de la mejor calidad posible, puede suceder que los alumnos no reparen en la información o que la consideren poco relevante. También, es posible que la interpretación de los mensajes sea distinta a la aspirada o que al momento de relacionar el feedback con la tarea realizada no se puedan establecer comparaciones. Asimismo, resulta factible que aún cuando el estudiante logre establecer la relación mencionada, no haya una transferencia de aprendizaje con vistas a tareas futuras (Nicol, 2015, p. 54).

Si partimos de la premisa de que el feedback externo es necesario para que el alumno pueda perfeccionar su desempeño porque es difícil juzgarse a sí mismo objetivamente, se vuelve un desafío generar cambios para que las prácticas de feedback sean productivas (Molloy & Boud, 2015, p. 41).

En la creación de esas condiciones, se plantea como una deficiencia central, la escasa consideración que algunos enfoques teóricos, sobre todo los más tradicionales centrados en el docente, le han otorgado a los aprendientes: “Una visión que restringe el

feedback a la capacidad de actuación del profesor ignora el activo papel del aprendiz y la ubicuidad de los procesos de feedback interno” (Nicol, 2015, p. 51).

Los aprendientes generan constantemente feedback interno, independientemente de la figura del profesor. Se origina al supervisar la tarea realizada y al compararla con las metas por alcanzar. El feedback externo interactúa con el interno para generar autoevaluaciones con referencia a esa meta, que le permiten al aprendiente construir reflexivamente nuevos conocimientos (Nicol, 2015, p. 52). Lo que se está postulando, es que la capacidad de autorrevisión, y con ella la de autorregulación, sea intencionalmente desarrollada en los contextos educativos. En este sentido, el aporte del feedback a modo de andamiaje planificado se vuelve vital para lograr estos propósitos (Cano, 2015, p. 9).

Lo expresado hasta aquí remite a preguntarnos ¿qué características reúnen las prácticas de feedback?, ¿cuál es la concepción subyacente en esas prácticas?, ¿de qué manera esas prácticas contribuyen a la formación de competencias para autoevaluar el propio desempeño?, ¿se brindan en los cursos, y específicamente en el curso en análisis dictado en un entorno virtual, actividades que permitan la construcción de un juicio autoevaluador?

Creemos que la problemática que atraviesa el feedback es válida independientemente de si los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo en entornos presenciales o virtuales, sin embargo, en el entorno virtual se vuelve un aspecto crítico a considerar, dado que se relaciona con el sostenimiento del alumno en un estudio que si bien supone autonomía para su realización, no implica realizarlo en soledad, sino más bien todo lo contrario: asistido por un cuerpo de docentes tutores y el apoyo tecnológico de un equipo, sin olvidar la ayuda que puede provenir del mismo grupo de estudiantes. Surge aquí un interrogante clave sobre si el feedback, como una estrategia real factible de implementación, puede resultar significativo para el estudiante al contribuir, no solo a que se sienta involucrado en su estudio al intercambiar comunicaciones de feedback entre sus compañeros y docentes, y a partir de allí autorregular su desempeño, sino también para mantenerse en el cursado y finalizarlo.

Lo expresado hasta aquí nos lleva a plantear una serie de interrogantes vitales para comprender más acabadamente la problemática en estudio. En primera instancia, nos preguntamos por la concepción teórica subyacente en el feedback virtual, inferida a partir de las características que este presenta, como por ejemplo quiénes brindan feedback y quiénes son sus receptores, si se trata de una práctica unidireccional desde los docentes hacia los alumnos o bien si es el producto de una construcción compartida en el entorno virtual. Las prácticas de feedback responden a concepciones teóricas. Conocer su fundamento teórico, posibilita evaluarlas, repensarlas y, en el caso de ser necesario, plantearse cambios enfocándose en los aspectos que deben ser mejorados.

En lo que respecta a los aportes que brinda el feedback a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso en escenarios virtuales: ¿cuáles son esos aportes?, ¿cuál es la relevancia de dichos aportes? y además, ¿hay algún formato de feedback más útil que otro?

La perspectiva del alumno es fundamental para esbozar respuestas a preguntas como: ¿qué expectativas tiene y qué interpretaciones realiza el estudiante con respecto al feedback?, ¿qué sucede a nivel emocional a partir de la información provista?, ¿en qué medida el uso del lenguaje en los comentarios influye en sus emociones y en su continuidad en el estudio? y finalmente, ¿cómo contribuye concretamente el feedback a que las personas desarrollen la competencia *aprender a aprender*?

Como se puede apreciar son múltiples los interrogantes en torno al feedback, porque se trata de un fenómeno multidimensional, que no puede ser abordado de manera simplista. Las preguntas referidas anteriormente pueden sintetizarse en tres, que consideramos clave a los fines de este estudio y se tratan en el siguiente apartado.

3. Preguntas de investigación

Los interrogantes de la sección anterior se resumen en tres preguntas, que guían el análisis e interpretación de los datos. Encontrar posibles respuestas al respecto, constituye el propósito de este estudio:

1. ¿Qué características presenta el feedback que surge de las interacciones en un entorno virtual?
2. ¿Cómo puede constituirse el feedback en una herramienta para la formación de la autorregulación en entornos virtuales?
3. ¿Qué competencias son necesarias para interpretar el feedback en entornos virtuales?

4. Objetivos

Objetivo general:

1. Conocer y estudiar los distintos aspectos que confluyen en el feedback surgido de las interacciones entre docentes y aprendientes en formato virtual y su relevancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos específicos:

1. Describir las características que presenta el feedback brindado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en un entorno virtual desde la perspectiva de los docentes y de los aprendientes.

2. Analizar la relación existente entre el feedback y los parámetros brindados para la realización y valoración de las actividades desarrolladas por los alumnos.
3. Investigar sobre la activación de mecanismos autorregulatorios a partir del feedback recibido con el objetivo de compensar la distancia entre la tarea realizada y la meta.
4. Estudiar de qué manera el feedback puede constituirse en una herramienta útil para la formación de competencias autorregulatorias, que contribuyan al desempeño en entornos virtuales.

5. Algunos antecedentes en relación con el estado del arte

Con el objetivo de contextualizar esta investigación y de vincularla con el conocimiento generado en estudios previos, se presentan a continuación algunos antecedentes de los múltiples existentes. Previo a ello, mencionamos que la revisión de la literatura en este tema no resulta una tarea sencilla básicamente por dos motivos: por un lado la terminología para referirse al feedback no es unívoca, junto al término en inglés *feedback*, se presentan en español otros como por ejemplo *retroalimentación*, como puede derivarse de las búsquedas en los principales metabuscadores (Intelligo, Carrot, etc.) y de bases de datos reconocidas como Redalyc, Dialnet o Scielo. Por otro lado, los trabajos consultados al inicio y a lo largo de esta investigación examinan el feedback en interrelación con una serie de variables. Esto se debe a que, como se explicará a lo largo de este trabajo, se trata de un fenómeno multidimensional. Por esta razón, es posible encontrar en artículos sobre evaluación referencias a feedback, lo mismo sucede en artículos sobre competencias, virtualidad, funciones docentes, etc. De manera global, en las publicaciones teóricas y en las experiencias con feedback relevadas, se aprecian los siguientes ejes afines con la presente investigación:

- Feedback: nociones y abordajes teóricos
- Feedback y aprendizaje académico en la Educación Superior
- Feedback y competencias
- Modelos de feedback en experiencias concretas
- Feedback y virtualidad
- Feedback y evaluación
- Feedback y autorregulación de los aprendizajes

En esos ejes, el estudio del feedback se presenta asociado a alguna de las variables anteriores o a todas simultáneamente. El marco teórico ofrece un detalle exhaustivo de los distintos ejes mencionados e incluye una serie de referentes teóricos de notable influencia en el desarrollo del feedback a través del tiempo. En esta sección del trabajo, se mencionan

algunos trabajos teóricos contemporáneos y se prioriza el reporte de antecedentes vigentes que involucran experiencias con feedback.

Como los antecedentes incluyen distintas variables, se torna dificultoso asignarle un solo eje. Por este motivo, se opta por presentar un resumen de los principales aspectos incluidos en algunos estudios relevados:

a. *“El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología”* (Cabrera & Mayordomo, 2016). Esta publicación española combina capítulos teóricos sobre perspectivas actuales de feedback y una selección de experiencias prácticas llevadas a cabo en contextos universitarios. En cuanto a los aspectos teóricos sobre feedback, se mencionan la noción de feedback sostenible y dialógico, la contribución del feedback a los procesos autorregulatorios y a la evaluación formativa, la distinción entre feedback y feedforward, entre otros. Las experiencias incluidas en esta publicación tienen en común, además de la base teórica mencionada, la inclusión del uso de tecnología y virtualidad como plataformas, redes sociales (Twitter) y/o páginas especializadas, por ejemplo para diseñar rúbricas de evaluación. El enfoque metodológico tiende a ser mixto: cuantitativo para el análisis de cuestionarios y cualitativo al momento de analizar contenidos, entrevistas o preguntas abiertas de los cuestionarios. En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, estos son variables y su elección depende de los objetivos particulares de cada estudio: de manera general, en ellos se apela a pautas de reflexión, rúbricas, cuestionarios a docentes y a estudiantes, también a entregas parciales de trabajos. Este estudio es relevante porque aspira a la generación de otras prácticas con feedback, que destaquen el rol protagónico de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, en este caso brindando y recibiendo feedback desde una perspectiva dialógica.

b. *“El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien”* (Boud & Molloy, 2015). Obra colectiva europea en la que intervienen reconocidos autores como Nicol o Carless. Al igual que la publicación anterior, se indaga en cada capítulo de manera profunda sobre distintos aspectos que contribuyen a avanzar hacia un feedback de carácter dialógico, focalizando en el rol de los compañeros, la generación de confianza, los aspectos socioculturales y las emociones, todo ello con el objetivo de formar la competencia *aprender a aprender*, considerada clave en los escenarios futuros caracterizados por su imprevisibilidad. Si bien se trata de una obra de carácter teórico, incluye un sinnúmero de orientaciones prácticas para cada tema tratado y ejemplos de experiencias concretas.

c. *“El feedback como medio para fortalecer el desarrollo de competencias a través de blogs”* (Barrientos-Piñeiro, Curaqueo-Alvear & Cano-García, 2013). Reporte de un estudio

realizado en un posgrado en Barcelona en el cual participaron 19 alumnos y 2 tutores docentes. Indaga sobre la contribución del feedback para el desarrollo de competencias en estudiantes a través de blogs. Se trata de un estudio que combinó metodologías. Por una parte, se utilizaron estrategias cuantitativas en el diseño de cuestionarios para conocer el nivel de satisfacción en torno al uso de blogs, mientras que para el análisis del feedback descriptivo provisto por los docentes a los estudiantes, se optó por la metodología cualitativa. De los resultados obtenidos, se desprende que la elaboración de blogs contribuyó a desarrollar la percepción de los estudiantes sobre competencias y que la experiencia por su viabilidad puede ser replicada en otros cursos. Un punto débil manifestado por los estudiantes es que la propuesta de trabajo en blogs no propicia la dimensión colaborativa en el aprendizaje, por ello se percibe como necesidad incorporar múltiples maneras de brindar feedback, una de las cuales sea feedback entre iguales.

d. *“La importancia del feedback en un entorno virtual de aprendizaje”* (Batalla-Busquets, Plana Erta & Martínez Argüelles, 2014). Este artículo presenta el resultado de 3 proyectos experimentales a nivel de grado en la Universidad Abierta de Cataluña. Trata sobre la exploración de un abanico de herramientas TIC y de una serie de estrategias para brindar feedback sostenible en grupos numerosos (70 estudiantes). Entre los principales resultados, se mencionan: la utilización de otros formatos de feedback no reduce la dedicación docente para esa tarea, por lo tanto el feedback personalizado requiere planificación y formación por parte de los docentes para brindarlo. Por otra parte, los estudiantes valoran el contenido antes que el formato del feedback y cuando se acostumbran a recibir feedback personalizado, lo reclaman si no lo encuentran.

e. *“Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento”* (García Cano, 2015). Tesis de maestría, llevada a cabo en Colombia. El objetivo de esta investigación es determinar si la aplicación del modelo de feedback de Hattie y Timperley (2007) conduce a mejoras en las percepciones de docentes y estudiantes en prácticas de evaluación formativa. Se trató de un estudio mixto, cuya muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de nivel de grado y dos profesores. Entre las principales conclusiones, se menciona que el modelo de feedback utilizado les permitió a los docentes comunicar de manera más certera las fortalezas y debilidades de los trabajos que evaluaron y por otra parte, que los estudiantes mostraron su conformidad con el feedback obtenido.

f. *“Evaluación formativa y feedback del profesor con uso de TIC: Análisis de algunas prácticas evaluativas en la educación secundaria”* (Moreno Romero, 2017). Tesis doctoral.

Este estudio realizado en Barcelona tiene dos objetivos esenciales: 1) analizar las concepciones docentes en torno a la evaluación y el desarrollo de evaluaciones que involucran TIC y 2) describir el feedback brindado por los profesores, así como también las percepciones de los estudiantes al respecto. Se elige una metodología cualitativa de estudio de caso. Participan del estudio dos profesoras y sus respectivos alumnos del nivel secundario. Entre los instrumentos de recolección de datos, figuran las entrevistas a docentes y cuestionarios de satisfacción para los estudiantes. Se opta por el análisis documental y de contenido, así como también por estadísticas descriptivas para los cuestionarios. Entre los principales resultados, surge la diversidad de concepciones sobre la evaluación, lo cual influyó en el uso que las profesoras hicieron de la tecnología y en el feedback brindado. La disponibilidad de tiempo, el apoyo del centro educativo y la necesidad de atender a las particularidades de cada grupo aparecen también como resultados esenciales en este estudio. Este trabajo de especial interés para esta investigación no estaba disponible en la Web al momento de su redacción.

g. *“El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios”* (Ion, Silva & Cano García, 2013). La experiencia presentada en este artículo forma parte de un proyecto a gran escala que involucró 7 universidades europeas. El objetivo central radica en analizar la implementación de una plataforma para la creación de blogs, utilizados en los procesos de evaluación por competencias. También es de interés estudiar el feedback que surge en esas interacciones. La metodología aplicada es mixta con la administración de encuestas de satisfacción a los participantes y el análisis de los contenidos provistos en el feedback. De los resultados se reporta, en general, una valoración positiva del feedback por parte de los estudiantes. Sin embargo, pese a contar con feedback escrito virtual y oral en instancias presenciales, algunos estudiantes presentaron dificultades para vincular ese feedback recibido con la posibilidad de mejoras en instancias futuras.

h. *“Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista”* (Jiménez Segura, 2015). El objetivo de esta investigación consiste en describir y analizar las prácticas de feedback llevadas a cabo por docentes tutores en prácticas de evaluación a nivel universitario. Se trata de un estudio fenomenológico que triangula informaciones de distinta naturaleza para abordar profundamente las manifestaciones de los docentes y de los estudiantes universitarios sobre el uso del feedback en prácticas de evaluación. Las conclusiones de este estudio señalan que el feedback se centra en la identificación de errores de distinta índole cometidos por los estudiantes. Por ello, se presenta como una necesidad repensar las prácticas con feedback

por parte de los docentes, de modo tal que se orienten a la mejora de sus actuaciones.

i. *“Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente”* (Contreras Pérez & Zúñiga González, 2019) La finalidad de esta investigación realizada en Chile es describir el feedback otorgado a los estudiantes por parte de los docentes. Dado que también se aspira a conocer las concepciones subyacentes en el feedback, el enfoque es cualitativo-interpretativo. Participaron cuatro profesores de distintas asignaturas y los estudiantes inscriptos en cada una de ellas. Los resultados arrojan que el feedback es diverso: correctivo, focalizado en los logros o en lo que aún falta, dialógico, entre otros. En este tipo de feedback se evidencian distintas concepciones subyacentes.

j. Por último, se reporta la publicación en 2019 del libro *“Visible learning: Feedback”* de John Hattie en coautoría con Shirley Clarke. Este nuevo material retoma la afirmación del feedback como una de las influencias más poderosas para el aprendizaje, ideas que ya fueron plasmadas en la publicación de John Hattie y Helen Timperley de 2007, de la cual se extrajo el modelo multidimensional de feedback para la presente investigación. Esta nueva publicación intenta, desde la teoría y desde la práctica, develar ese poder atribuido al feedback. Dado que el libro es de reciente publicación no ha sido posible incluirlo en el marco teórico de este estudio, sin embargo, lo mencionamos en esta revisión de la literatura, porque se trata de un autor que ha realizado contribuciones relevantes al estudio del feedback.

La revisión de la literatura en las páginas precedentes remite a investigaciones europeas en su mayoría y reúne también algunas de carácter latinoamericano. De los resúmenes anteriores se pueden derivar al menos dos aspectos fundamentales en la temática en análisis: a) los estudios posibles en torno al feedback pueden ser prácticamente innumerables, dada la amplia posibilidad de combinar los ejes propuestos inicialmente y b) la selección acotada de estudios, orientados principalmente a experiencias con feedback, dan cuenta de una variedad de concepciones existentes en torno a este concepto, independientemente del recurso tecnológico utilizado, las cuales oscilan entre la unidireccionalidad al momento de brindar feedback por parte de un experto, es decir el docente, junto con otros estudios que abordan el feedback desde perspectivas más novedosas, al valorar la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje y al reconocer la multidireccionalidad del feedback, sobre todo para promover competencias autorregulatorias.

En nuestro contexto, se destaca Rebeca Anijovich, quien ha realizado diversos trabajos en coautoría (Anijovich, 2016; Anijovich & Cappelletti, 2017; Anijovich & González, 2015), en los cuales trata el feedback en relación con la evaluación (auténtica) de los aprendizajes. Como abordaremos algunas investigaciones de esta autora en el apartado 8 del marco teórico, no profundizaremos al respecto en esta sección.

También, Padilla en sus publicaciones referidas a escritura académica, involucra el feedback al analizarlo a la luz de producciones digitales de los estudiantes, como se evidencia en el siguiente resumen de uno de sus artículos:

a. *“Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor”* (Padilla & López, 2019). En este estudio se analiza qué tipo de feedback escrito y digital resulta de mayor utilidad para el aprendizaje de la escritura académica en una materia dictada en primer año de una universidad pública en Argentina. El corpus está constituido por distintas versiones progresivas en la escritura de una ponencia. Los resultados indicarían que hay un predominio de feedback de tipo directivo acordes con la necesidad de cada estudiante y de comentarios referidos a los aspectos formales de la escritura académica, como es el caso de la citación.

A nivel local, Paoloni y Rinaudo de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba (Argentina), se han ocupado intensamente de las variables feedback, emociones y autorregulación. Estas autoras han realizado investigaciones de índole teórica y también práctica, tanto en contextos presenciales como en entornos virtuales. Dos resúmenes de sus investigaciones sobre la temática en estudio se presentan a continuación:

a. *“Los procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios”* (Paoloni & Rinaudo, 2013). El estudio explora la potencialidad del feedback en relación con las autopercepciones y el uso de estrategias de aprendizaje en pos de favorecer los procesos autorregulatorios. Se opta por la perspectiva cualitativa y métodos múltiples. La muestra se compone de 32 estudiantes de una carrera de grado en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Los resultados muestran la necesidad de estudiar los aspectos académicos desde una perspectiva contextual, donde el feedback puede constituirse en un elemento que potencie los aspectos autorregulatorios en los estudiantes.

b. *“Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad”* (Paoloni, Rinaudo & González-

Fernández, 2011). Este estudio explora el potencial del feedback con el objetivo de contribuir a la formación de habilidades autorregulatorias en estudiantes universitarios. Participaron 35 estudiantes de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. En la recolección de datos se emplearon: autoinformes para dar cuenta de las autopercepciones, registros de observación no participante y grabaciones del feedback brindado. Se infiere de los resultados que el tipo de feedback implementado puede favorecer positivamente los procesos de reflexión en los estudiantes.

En lo que respecta al ámbito de la UNC, de las 52 tesis publicadas en el aula virtual de la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías del CEA-UNC, ninguna refiere de manera específica a esta temática. La consulta en el Repositorio Digital de la UNC⁴ arrojó en la colección *Tesis* algunos resultados para el término *feedback*. Dos de esos trabajos realizados para la Maestría en Inglés de la Facultad de Lenguas (UNC), se sintetizan a continuación:

a. *“Supervisors’ feedback in ELT practicum as perceived by student-teachers and (their) supervisors”* (Percara, 2014). Esta tesis de maestría investiga las percepciones del feedback de estudiantes de profesorado y sus docentes supervisores en las materias dedicadas a las prácticas docentes. Participaron 24 estudiantes practicantes y 8 docentes supervisores. Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, y entrevistas semiestructuradas. Para el análisis de los datos se apeló a una metodología mixta. Los principales hallazgos sugieren que el feedback de los docentes supervisores contribuyeron a profundizar el conocimiento de los alumnos practicantes.

b. *“Scaffolding the learning-to-teach process in EFL Teacher Education: An analysis of the tutoring sessions between a practicum supervisor and the student-teachers”* (San Martín, 2015). Se trata de una tesis de maestría que analiza el andamiaje brindado a los futuros docentes en sesiones de tutoría. El feedback se concibe en este estudio como una construcción dialógica interactiva, acorde con los lineamientos teóricos de vanguardia.

No obstante la variada literatura presentada, consideramos menester aportar alternativas de investigación y de discusión, que emerjan desde nuestro contexto local y que nos den la posibilidad de entender más acabadamente cómo llevamos a cabo el feedback desde nuestro rol docente y cómo este impacta (o puede impactar) en nuestros alumnos. Este estudio puede contribuir a una visión más amplia del feedback en contextos virtuales y a reconocer qué otras variables pueden incidir positiva o negativamente en la recepción y

⁴ <https://rdu.unc.edu.ar/>

aprovechamiento del feedback. Analizar las concepciones teóricas subyacentes al brindar feedback, nos conduce asimismo a la reflexión sobre nuestro accionar docente y a preguntarnos qué estamos haciendo para lograr los anhelados aprendizajes significativos. Asimismo, deseamos que este trabajo sirva de orientación para lograr retroalimentaciones acordes con las teorías más actuales de feedback, basadas en la construcción dialógica, todo ello en pos de avanzar hacia la autorregulación de los aprendizajes.

6. Importancia y justificación del proyecto

Hace unos años, al momento de presentar el proyecto de tesis para su aprobación, era escaso el material sobre feedback disponible en la Web en español. En el ínterin, han surgido artículos que refieren a este tema, e incluso, una obra referencial coordinada por Boud y Molloy sobre feedback en la educación superior ha sido traducida y publicada en 2015. Ese trabajo, de suma importancia para comprender la relevancia del feedback, está disponible hoy en nuestra lengua con aportes de autores como Nicol y Carless, entre otros. Sin embargo, a escritos de autores considerados “clásicos” dentro la temática como Kluger y DeNisi (1996) o Hattie y Timperley (2007), por nombrar algunos, sólo se accede en inglés, y en castellano, a través del citado de otros autores.

Por ello, se aspira a través de esta investigación a contribuir a la teoría existente en castellano sobre feedback, y por sobre todo, se propone enriquecer las prácticas docentes al conocer más acabadamente de qué manera los estudiantes pueden sacar el máximo provecho de los comentarios recibidos y de esta forma, llegado el caso, modificar sus acciones. Lo expresado remite a su vez, indefectiblemente, a la reflexión sobre la propia acción docente, actividad necesaria, sin embargo, suele suceder que “muy pocas veces nos reservamos un espacio para repensar y reflexionar sobre dichas prácticas, en la mayoría de los casos las deseamos o continuamos implementándolas conforme a los resultados obtenidos en los grupos en que las aplicamos”(Tedesco, 2007, p. 1).

En otro orden de ideas, el diseño de cursos en virtualidad debería basarse en teorías que le brinden fundamento a las propuestas curriculares, porque si bien el feedback es un aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje que ha sido y continúa siendo estudiado, es necesario generar un mayor volumen de investigación que se refiera específicamente a contextos emergentes de enseñanza y aprendizaje, donde la mediación tecnológica es una de sus determinantes. Dado que es dable aspirar a un uso crítico y fundamentado de las TIC, que promueva la reflexión y la construcción de conocimiento en entornos como los descritos, se justifica el aporte que estudios de esta índole puedan realizar. La comprensión profunda de lo hasta aquí expresado, permitirá a la vez abreviar la distancia entre las prácticas y la realidad, cada día más asociada a la tecnología y a sus innumerables aplicaciones.

A modo de conclusión parcial, coincidimos con Rey Valzacchi (2010) en que los modelos presenciales de educación se desarrollaron, afianzaron y reajustaron con el devenir de los siglos; las modificaciones que se producen en estos son percibidas mucho tiempo después. Por el contrario, la historia de la EaD y de la EeL es relativamente corta y se halla en evolución permanente. A la fase inicial de desconocimiento e improvisación, comprensibles dado que se trataba de los momentos iniciales en ambas modalidades educativas, le debe seguir otra basada en investigaciones y acciones tendientes a resolver las falencias que estos modelos puedan aún registrar.

CAPÍTULO II

Marco conceptual

Esta sección aborda el concepto de feedback teniendo en cuenta sus múltiples dimensiones. Dada la complejidad que reviste un planteamiento integral de este tema, el marco conceptual está organizado en 9 secciones: la primera aborda la multiplicidad de términos que refieren a feedback, hallados en la bibliografía consultada. El segundo apartado gira en torno al origen del término y a sus ámbitos de uso. El tercero, por su parte, trata la evolución de la noción de feedback a nivel teórico. Dedicamos el apartado 4 al tratamiento del feedback en escenarios virtuales, para abordar en el siguiente la vinculación entre feedback y competencias. En relación con estas últimas, el apartado 6 está dedicado a los procesos autorregulatorios. Las emociones impactan en la autorregulación y son objeto de la sección 7. Finalmente, las secciones 8 y 9 versan sobre feedback en relación con la evaluación y con el código escrito, respectivamente. Los distintos aspectos enumerados hasta aquí brindan un panorama completo sobre feedback y permitirán comprender más acabadamente la multidimensionalidad a la que se hace referencia a lo largo de este trabajo, en nuestro caso en el contexto específico de un entorno virtual de aprendizaje.

1. Aspectos terminológicos en torno a la literatura sobre feedback

Una búsqueda sencilla en la Web da cuenta de la utilización del término *feedback* en los más diversos ámbitos. También, ha sido empleado en un sinnúmero de publicaciones de distintos campos disciplinares. Según el contexto de aplicación, varían tanto su precisión como su amplitud conceptual (Narciss, 2004, p. 13).

Focalizando en el ámbito educativo, el término feedback es utilizado en las publicaciones consultadas en inglés (Boud & Molloy, 2015; Carless 2015; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; entre otros) y en alemán (Krause, 2007; Narciss, 2004; entre otros), sin embargo, en castellano la terminología es heterogénea. En nuestro contexto, se utiliza el término en inglés y sus equivalentes en español *retroalimentación* y *devolución*. Tanto el término feedback como retroalimentación no figuran en el diccionario en línea de la Real Academia Española (RAE)⁵, sin embargo, sí es posible encontrar allí la palabra *devolución* en su acepción general de “acción y efecto de devolver”. A su vez, dentro de los múltiples significados de *devolver*, ninguno de ellos contiene la idea de feedback como se plantea en este trabajo, es más el primer significado de devolver “volver algo a su estado anterior”, es contrario a la noción misma que se está proponiendo, dado que justamente se aspira a promover un cambio en el estudiante (Tedesco, 2007).

⁵ <http://www.rae.es/>

Aunque dos de los tres términos presentados aquí no figuren en el diccionario de la RAE y, aunque entre las significaciones de devolver no se incluya la acepción objeto de este estudio, ello no es obstáculo para su utilización en castellano: por ejemplo Anijovich y González (2015) se refieren al feedback en sus estudios sobre evaluación y para ello utilizan el término “retroalimentación”. Bajo el término *devolución*, también es posible hallar artículos referidos específicamente a educación como es el caso de Tedesco (2007). Por su parte, Cano, autora en lengua castellana que se nutre de las investigaciones en inglés para realizar sus aportes, utiliza predominantemente el término en inglés (Cano, 2014, entre otras), aunque en una publicación de 2012, se refiere a la “retroacción” (Cano 2012, p. 21) como una forma a través de la cual el aprendiz conoce sus fortalezas y debilidades. En el caso de Alves De Lima (2008), la frase “devolución constructiva” (p. 88) refiere a feedback. Por último, en dos publicaciones (Lima Silvain, 2017; Vives-Varela & Varela-Ruiz, 2013) se utiliza el término “realimentación” con el mismo objetivo que en los casos anteriores.

La heterogeneidad aludida anteriormente puede dificultar la búsqueda bibliográfica, sin embargo, a los fines de este trabajo se considerarán todos los autores consultados, porque más allá de los aspectos terminológicos, cada uno aporta nuevas significaciones y matices que amplían la mirada sobre el feedback enriqueciendo así esta investigación. No obstante, con el propósito de facilitar la comprensión por parte del lector se opta para la redacción de este informe por el término en inglés *feedback*.

2. Orígenes de la noción de feedback y ámbitos de uso

Sostienen Boud y Molloy (2015, p. 32) que el feedback de tipo correctivo comenzó a cobrar importancia durante la Revolución Industrial, cuando se produjo la mecanización de tareas que antes eran llevadas a cabo por seres humanos. Para optimizar el funcionamiento de las máquinas, surge la idea de monitorear esa interacción y de realizar una devolución de información al sistema en su conjunto. De lo expresado, se desprenden los elementos que conforman el esquema básico del feedback: un emisor y un receptor dependientes entre sí en interacción constante (Martínez Martínez, 2011, p. 2). Muchos procesos biológicos responden a este esquema básico. En ellos, su finalidad consiste en regular y adaptar el organismo a las condiciones externas para lograr su supervivencia.

Hacia 1950 el término comienza a ser utilizado en la cibernética y luego, a fines de los años '60, en la Teoría General de Sistemas como un elemento central de la comunicación y el control (Narciss, 2008, p. 126; Von Bertalanffy, 1976, p. 43). Posteriormente, su uso se extendió al ámbito de la educación. Es decir, que el feedback no surgió en el campo de la educación, aunque le sea inherente a ella. Este interés por la inmanencia entre feedback y educación se evidencia en el sinnúmero de publicaciones a través de los años (Narciss, 2004).

3. Evolución de la noción de feedback

Cano (2014) constata, a través del análisis de distintas publicaciones, que la noción de feedback ha evolucionado. Por este motivo, coexisten en la actualidad distintas nociones y perspectivas, reflejo de diversos modelos pedagógicos subyacentes. Lima Silvain (2017) agrupa las nociones de feedback según modelos *transmisivos*, *constructivistas* y *co-constructivistas*, los cuales define de la siguiente manera:

Los modelos de transmisión entienden el feedback como información que el docente ofrece a los estudiantes para fortalecer sus aprendizajes. La información que se proporciona es habitualmente evaluativa (...) La comunicación es de una vía (...) En los modelos constructivistas, el docente es considerado como un experto que coopera para posibilitar el descubrimiento de nuevos conocimientos. El docente aporta una narrativa que conduce a la reflexión. No pone el acento en los juicios evaluativos, sino que comparte sus percepciones con los estudiantes. (...) Los modelos co-constructivistas impulsan la construcción de comunidades de aprendizaje. La función del feedback es suscitar diálogo sobre un mismo proceso de aprendizaje, que incite a la auto-reflexión y a la reflexión entre pares. Se trata de capacitar al estudiante para que revise su aprendizaje en el contexto en el que se produce, y establezca enlaces con sus conocimientos previos y su experiencia personal. Además de los aspectos cognitivos, considera los emocionales y sociales (p.12).

Las definiciones, caracterizaciones y prácticas más simples, tradicionales y pragmáticas responden a modelos transmisivos o mecanicistas del aprendizaje, en cambio, los modelos co-constructivistas remiten a enfoques más actuales y abarcadores, que tratan el fenómeno con mayor profundidad. Indagamos al respecto a continuación.

3.1 El feedback según modelos transmisivos

Boud y Molloy (2015) afirman que en un “sentido cotidiano” (p. 19) el feedback puede ser considerado como un “añadido útil para poner calificaciones (...) y es una guía para la mejora que se le brinda al alumno y que se suma a la asignación de notas” (p. 19). En esta perspectiva, el centro de la atención está en el profesor y en las actividades que realiza para hacer las devoluciones a sus alumnos. El feedback se relaciona con la evaluación sumativa, cuando el proceso ha concluido, por lo que no se percibe claramente de qué manera ni cuándo el aprendiente mejorará con esa guía brindada por el docente.

Otro ejemplo es aportado por Narciss (2008, p. 126), quien acota que en algunos contextos instruccionales, el feedback es considerado como cualquier tipo de información provista a los aprendientes luego de finalizada una tarea. Se trata de una conceptualización

demasiado amplia, que no jerarquiza los mensajes en más o menos relevantes ni incluye la idea de regulación por parte del alumno.

Algunas de las ideas presentadas anteriormente se reflejan en las “panaceas”, descritas por Molloy y Boud (2015, pp. 26-31) como ciertas prácticas o creencias asociadas a la noción de feedback. Estos autores mencionan cuatro:

1) “Todo feedback es bueno”. Esta afirmación ya fue cuestionada en las investigaciones de Kluger y DeNisi (1996, p. 254), quienes en su metaanálisis dejaron en claro que no necesariamente el feedback recibido tiene efectos sobre el aprendizaje ni sobre el desempeño y que además los efectos pueden ser negativos. Brindar información no redundará en modificaciones de las actuaciones por sí sola, como se aspira, porque previamente es necesario que los aprendientes internalicen y procesen la información recibida.

2) “Cuanto más mejor”. Debido al esfuerzo cognitivo que los aprendientes deben realizar ante el cúmulo de información recibida, es posible que no logren priorizar las informaciones y por consiguiente, no puedan aprovecharla para sus próximas tareas.

3) “El feedback consiste en impartir información”. Esta panacea se relaciona con lo expresado en los párrafos iniciales de esta sección: El feedback es provisto por la persona competente, es decir, el docente. Un ejemplo de su centralidad es el creciente número de bibliografía dedicada a mejorar las estrategias comunicativas del docente en pos de ofrecer los datos de una manera más adecuada (Molloy & Boud, 2015, p. 31). Por lo tanto, interesa la actividad del docente mientras que el aprendiente es considerado escasamente sin implicarlo en su propio proceso de aprendizaje, bien sea por falta de confianza en sus capacidades de autoevaluación o bien por las limitaciones de los docentes para dedicarle mayor tiempo al feedback. Al quedar el estudiante soslayado en su rol, se olvida el hecho de que “los humanos tienen capacidad de pensar y llegar a sus propios juicios” (Molloy & Boud, 2015, p. 33).

4) “El feedback concluye una vez impartida la información”. Informar sobre lo observado constituye una parte del feedback, sin embargo lo trascendental radica en incluir lineamientos y estrategias con vistas a tareas futuras para que los alumnos avancen en sus aprendizajes, de lo contrario, según Sadler no se trataría de feedback (como se cita en Molloy & Boud, 2015, p. 31).

Cano (2014, p. 13) también menciona algunas características del feedback transmisivo: Además de ser un feedback *unidireccional* impartido por el profesor hacia sus alumnos, en desmedro de feedback producto de una *construcción compartida*, se trata de feedback *finalista* en lugar de uno *espiralado* o “iterativo” (Molloy & Boud 2015, p. 37), porque se centra en un resultado, no plausible de ser aplicado en las tareas subsiguientes, lo cual también es criticado por Narciss (2008, p. 126). Otra particularidad asociada a esta

forma de conceptualización es la de su *generalización*, lo cual implica una devolución idéntica para todos los aprendientes, sin su necesaria personalización. Este tipo de feedback se representa metafóricamente, según Askew y Lodge (2000) como un “regalo” (p. 5) de los docentes a sus estudiantes, porque, en consonancia con el discurso de los modelos transmisivos, el docente considerado experto le proporciona información a otros, en este caso los estudiantes, con la finalidad de que mejoren sus actuaciones.

3.2 El feedback según modelos constructivistas

Los modelos constructivistas postulan que cada individuo es un sujeto activo que construye sus propios saberes. Para ello, se basa en sus conocimientos y experiencias previas. El constructivismo asume que los niveles de talento e inteligencia varían de una persona a otra, y que a su vez los aprendientes toman decisiones racionales y de manera autónoma. En este contexto, la primera tarea de la educación es la promoción de habilidades para procesar, adquirir y relacionar informaciones nuevas con aquellas conocidas. Para que ello sea posible, es menester crear escenarios que faciliten la manipulación de materiales y de contenidos.

Uno de los teóricos más influyentes de esta concepción de aprendizaje es Piaget (1970), quien representa la corriente denominada “constructivismo endógeno” (Schunk, 2012, p. 232), la cual destaca el papel del sujeto para aprender a través de la abstracción cognoscitiva. Si bien se reconoce la influencia de los factores contextuales y sociales, el interés está colocado en el sujeto y su actividad cognoscente. Frente a esta línea de pensamiento se encuentra el “constructivismo exógeno” (p. 232), el que en contraste con la corriente anterior, otorga relevancia a la influencia del contexto en la construcción del conocimiento. Una tercera perspectiva al respecto, denominada “constructivismo dialéctico” o “cognoscitivo” (p. 232), concibe el conocimiento como una construcción derivada de la interacción entre las personas y los contextos en los que ella se encuentra inserta. Uno de los teóricos principales de esta corriente, es Vygotsky (1995). La importancia dada al contexto es tal que “los procesos cognitivos se desarrollan gracias a las interrelaciones sociales que el sujeto realiza en su entorno” (Elosúa & García, 1993, p. 2) y por ello no es posible separar al sujeto del contexto en el que ocurren sus aprendizajes. En la interacción, se destaca la mediación a través de herramientas culturales como el mecanismo clave para el desarrollo y el aprendizaje (Schunk, 2012, p. 242). Esta perspectiva ha sido influyente en distintas teorías contemporáneas del aprendizaje y es la base del feedback en modelos socio-constructivistas, abordado en el apartado 3.3.

Retomando la perspectiva constructivista de carácter endógeno, se puede afirmar que la función del feedback en este marco consiste en ayudar a los aprendientes a realizar las conexiones que les permitirán alcanzar nuevos aprendizajes.

En este sentido, el rol del docente al igual que en el caso anterior, es concebido como el de un experto, quien orienta la construcción de conocimientos a partir de la reflexión que promueve a través del feedback brindado a sus estudiantes. Askew y Lodge (2000) ilustran esta forma de feedback como un “juego de ping-pong” (p. 10), porque se trata de un ida y vuelta de información entre estudiantes y docentes.

3.3 El feedback según modelos co-constructivistas o socio-constructivistas

Conceptualizaciones y prácticas como las descritas, sobre todo aquellas relacionadas con los modelos transmisivos, son actualmente objetadas, aunque ello no constituye un obstáculo para que continúen siendo aplicadas. No obstante, desandar esas prácticas y repensar el feedback es necesario para generar una nueva mirada que aborde el fenómeno en su complejidad, y porque, además, los estudios muestran insatisfacción por parte de los aprendientes con el feedback recibido (Lozano Martínez & Tamez Vargas 2014, p. 198; Molloy & Boud 2015, p. 26). Para Nicol (2015), es fundamental avanzar de un feedback “reactivo” a uno “proactivo” (p. 51), que incorpore la visión del aprendiente como generador activo de feedback interno y se relacione con la “supervisión interna” (p. 51), es decir con las capacidades de autoevaluación y autorregulación. Para este autor, la función central del feedback radica en “capacitar progresivamente a los alumnos para supervisar, evaluar y regular mejor su propio aprendizaje independientemente de sus profesores” (p. 52). Profundizaremos sobre feedback y procesos autorregulatorios en la sección 6.

Cano (2014) también advierte un cambio en este sentido y afirma que de un feedback de “remediación” (p. 13) se ha pasado a uno de “regulación interactiva” (p. 13), que estimula el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje autorregulado, para lo cual resulta fundamental que los alumnos sean capaces de valorar críticamente su trabajo durante su proceso de realización y también al finalizar la tarea, como resultado.

Por su parte, Molloy y Boud (2015) afirman que el feedback es clave y tiene un “doble deber” (p. 38): Tener un impacto positivo en las tareas subsiguientes y contribuir a que los aprendientes desarrollen sus criterios fundamentados. Es decir, que el feedback se presenta como andamiaje planificado para estimular la capacidad de evaluación y a la vez de autorregulación, dado que la responsabilidad no recae solo en el docente, sino que se considera al alumno igualmente responsable.

Con algunas diferencias a nivel teórico, Carless (2016) concibe el feedback no como un producto que los estudiantes reciben luego de entregar una tarea, sino como un proceso de diálogo y se pregunta “cómo los estudiantes pueden tener un papel más activo en la búsqueda, generación y uso del feedback” (p. 14). La metáfora utilizada por Askew y Lodge (2000) para ilustrar esta concepción del feedback es un “lazo” (p.13), dado que los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje están unidos en un diálogo que no

solo se refiere a los aspectos cognitivos, sino que trasciende hacia los emocionales y sociales.

Por su parte Boud, autor de consulta obligada en la temática, propone cambiar hacia un feedback que denomina “sustentable” o “sostenible”, el cual define como “feedback que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de los estudiantes para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje en el futuro”⁶ (como se cita en Tan, 2007, p. 115). Otros autores también han hecho referencia al feedback sostenible. Por ejemplo, Hounsell, McCune, Hounsell y Litjens mencionan al respecto cuatro características indispensables:

1. Implica a los estudiantes en determinar qué es un resultado de calidad.
2. Estimula a los estudiantes a desarrollar habilidades para autoevaluarse.
3. Capacita a los estudiantes para plantear sus objetivos y planificar su proceso de aprendizaje.
4. Promueve tareas de evaluación que aumentan el compromiso y la dedicación de los estudiantes (como se cita en Cano, 2014, p. 16).

De manera gráfica, se resumen las tres concepciones de feedback a través de las metáforas planteadas por Askew y Logde (2000):

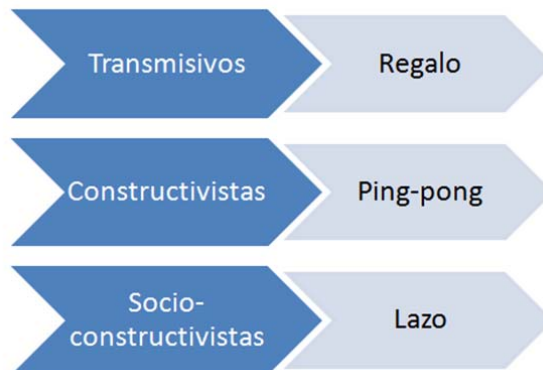


Figura I: Tipos de feedback según las metáforas de Askew y Lodge (2000). Elaboración propia

Ha sido el objetivo de esta apretada síntesis, reseñar los principales avances teóricos en la noción de feedback. Para concluir esta sección, Unigarro Gutiérrez (2004) ilustra sobre la importancia del feedback en los procesos de enseñanza y aprendizaje, involucra los entornos virtuales y a la vez, dada la importancia del tema, valida la necesidad de continuar investigando al respecto:

⁶ Traducción propia del original en inglés.

La ausencia de realimentación equivale a ignorar al otro, a no reconocerlo y a no valorarlo como interlocutor. La educación virtual, en tanto parte de la comunicación como elemento medular, apunta hacia sus intenciones de formación solamente si existe este delicado proceso, ya que en la realimentación se concretan todos los postulados acerca de la relación entre maestros y alumnos (p. 196).

3.4 Hacia una conceptualización multidimensional del feedback

Lo expuesto hasta aquí da cuenta de la complejidad que supone abordar el feedback, porque según la perspectiva teórica de la que se parte, podrá considerarse “como conocimiento de resultados, como diálogo, como apoyo al aprendizaje regulado y/o como apoyo a la participación” (Lima Silvain, 2017, p. 22).

Tanto la complejidad referida como su carácter multidimensional, cuando es formulado desde perspectivas co-constructivistas, a las cuales adherimos, fundamentan la necesidad de un planteamiento desde sus “múltiples facetas” (Boud & Molloy, 2015, p. 18). Para ello, “se requiere una concepción más rica de lo que es el feedback y una comprensión más amplia de su objetivo” (Boud & Molloy, 2015, p. 18). Por ejemplo, Batalla-Busquets, Plana Ertá y Martínez-Argüelles (2014, pp. 94-95) ante la pregunta “¿Qué entendemos por feedback?”, no brindan una definición concreta, más bien sostienen que para dar respuesta a esta cuestión, es necesario realizar primero una síntesis de los criterios más frecuentes al respecto, los cuales según como sean aplicados, dan origen a las distintas nociones y tipologías. Estos autores enumeran cuatro: (a) destinatario del feedback: un grupo o una persona, (b) momento en que se realiza: feedback preventivo, inmediato o diferido, (c) contenido: según el grado de complejidad: identificación de errores, muestra la respuesta correcta, mejora de tareas o información en profundidad, y (d) extensión y formato: la extensión se relaciona directamente con el tipo de conocimiento brindado por el feedback. El formato puede ser de texto u otro diferente, producto de la utilización de tecnologías multimediales (audios, videos, capturas de pantalla, etc.).

La decisión por una noción no resulta una tarea sencilla por lo expresado hasta aquí. Un elemento más que podría dificultar la opción por una definición es la dicotomía de si “se trata de un conjunto de conceptos relacionados (...) o de un concepto único” (Lima Silvain, 2017, p. 22). A las dificultades observadas, se le suma el contexto donde tiene lugar el feedback analizado en la presente investigación: los entornos virtuales. La búsqueda de una definición en publicaciones específicas que contemple el feedback y la virtualidad no ha arrojado resultados positivos: ninguna definición la incluye. En las investigaciones sobre experiencias en entornos virtuales que incluyen feedback (Alvarado García, 2014; Lozano Martínez & Tamez Vargas, 2014; Rinaudo & Paoloni, 2013, entre muchos otros), se utilizan definiciones que también pueden ser utilizadas para entornos presenciales. La ausencia de

una definición específica de feedback en entornos virtuales podría deberse a que el foco de interés radica en el *cómo*, en el *cuándo* y en el *qué* del feedback, independientemente de si el entorno de aprendizaje es presencial o mediado por tecnologías. No obstante las limitaciones expuestas y discusiones anteriores sin respuesta unívoca, intentaremos brindar una aproximación a este concepto.

A partir de la lectura de diferentes artículos, se identificaron una serie de características generales orientadoras que contribuyen a delimitar el concepto de feedback:

- es “una parte central del proceso de aprendizaje” (Conaghan & Lockey, 2009, p. 45),
- se trata de un “proceso cíclico” (Cano García, 2016, p. 34),
- es “el factor individual más potente” (Batalla-Busquets et al., 2014, p. 94) en la búsqueda de buenos resultados de aprendizaje,
- es “necesario para que el estudiante pueda controlar adecuadamente su proceso de estudio” (Román Maldonado, 2009, p. 8; Sangrà, 2001, sección Criterios de calidad en las universidades virtuales, párr. 6),
- “promueve procesos de reflexión, revisión y optimización de los aprendizajes construidos” (Garello & Rinaudo, 2013, p. 134) y por último,
- tiene un “doble deber”: (Boud & Molloy, 2015, p. 19) mejorar no solo la tarea actual, sino también a futuro.

De las concepciones de feedback relevadas, se presentan dos definiciones que reúnen las características señaladas en el párrafo precedente y hacen un aporte a la comprensión global de este fenómeno. De manera similar a lo expresado anteriormente, ninguna de las dos especifica el entorno de aplicación. La primera definición es aportada por Carless (2016) y la segunda por Iglesias Rodríguez (2012).

Carless (2016) lo define de la siguiente manera: “El feedback implica procesos dialógicos mediante los cuales los estudiantes dan sentido a la información que tienen proveniente de diversas fuentes y, todo ello, lo utilizan para mejorar sus estrategias de trabajo y de aprendizaje” (p. 15). Se destaca en esta definición la concepción del feedback como un *proceso*, cuyo principal beneficio radica, a diferencia de otras nociones que lo consideran como actos aislados, en permitir su prolongación a través del tiempo.

En un artículo de 2015, este mismo autor explica que a través del diálogo se aclaran significados e interpretaciones, y que para poder lograrlo, resulta elemental establecer “relaciones de confianza” (p. 115) a nivel docentes y alumnos, y entre los alumnos mismos. El docente es abordado desde la perspectiva de “facilitador del diálogo” (p. 116). En cuanto a las relaciones de confianza, Carless (2015) se detiene particularmente en dos dimensiones que considera cruciales: “la confianza como capacidad” (p. 117) de una persona para resolver eficazmente una tarea y la confianza en la comunicación como “la

voluntad de compartir información, decir la verdad, admitir errores, (...) dar y recibir feedback” (p. 117).

Una cualidad importante de esta definición es que coloca al aprendiente en el centro del proceso, porque se le otorga importancia a sus acciones y actividades. Se trata de una concepción *proactiva* que tiene en cuenta los efectos y los cambios que se registran en el aprendiente, en sus tareas y en sus estrategias de aprendizaje. Si bien se focaliza en el aprendiz, ello no constituye un obstáculo para que el docente también se retroalimente y pueda optimizar sus prácticas (Boud & Molloy, 2015, p. 23).

Se percibe asimismo amplitud de criterio con respecto a las fuentes de donde puede provenir el feedback. En la mayoría de los artículos consultados, es exclusivamente el docente (Alvarado García, 2014, p. 61; Batalla-Busquets et al., 2014, p. 96; Lozano Martínez & Tamez Vargas, 2014, p. 219, entre otros), considerado un experto, el encargado de esta tarea, lo cual se traduce en “una enorme presión sobre el educador, que debe verlo todo, saberlo todo y decirlo todo” (Molloy & Boud, 2015, p. 34). Sin embargo, según el enfoque de este autor, el feedback puede proceder de fuentes diversas, idea también compartida por Hattie y Timperley (2007, p. 81) y por autores de nuestro contexto como Garelo y Rinaudo (2013, p. 134). Como ejemplo sirva el feedback derivado de la interacción de un alumno con el resto de sus compañeros en un entorno virtual, lo cual no significa que el docente sea desplazado, al contrario “su función es asesorar al alumno, guiarlo, proponerle objetivos personales” (Martínez Martínez, 2011, p. 13), y si bien se propone un aprendiente proactivo, se reconoce la función del docente como dinamizador del proceso educativo (Román Maldonado, 2009, p. 14). La segunda noción de feedback es aportada por Iglesias Rodríguez (2012):

Revisión retrospectiva de las actuaciones que llevemos a cabo (feedback) en el transcurso de la búsqueda de soluciones múltiples a las diferentes situaciones-problema presentadas; y (...), añadido a esto, indicamos a los sujetos que aprenden cómo mejorar para que puedan alcanzar los objetivos o las metas a las que aspiran (feedforward) (p. 462).

De esta noción se infiere que para que el feedback sea exitoso, el aprendiente debe saber lo que se espera de él, lo que equivale a tener clara la meta o el nivel de referencia a alcanzar para comparar con los niveles de desarrollo reales alcanzados. También, se espera que el aprendiente se involucre en acciones tendientes a salvar esa distancia. En esta definición, se retoma la diferenciación planteada por Conaghan y Lockey (2009), quienes distinguen claramente el *feedback* del *feedforward*. Ion, Silva y Cano García (2013) enfatizan que en la actualidad se dispone de “grandes aportaciones respecto de la naturaleza del feedback” (p. 287), una muestra de ello son los numerosos autores citados

hasta el momento en esta investigación. No obstante, sostienen que paralelamente existe un claro interés por el *feedforward*, es decir por la “retroalimentación prospectiva” (p. 287). Estas mismas autoras especifican su función en la siguiente cita:

Aquella información útil para el futuro inmediato y mediato y tanto académico como laboral. Supone que los comentarios de compañeros y profesores deben tener implicaciones para la tarea actual y para posibles tareas que puedan realizarse en el futuro (...) "mientras que el feedback engloba comentarios sobre la labor realizada, el feedforward incluye información que pretende ayudar al estudiante a que en el futuro haga mejor tareas similares" (p. 287).

Al igual que en la definición anterior, se trata de un enfoque proactivo, porque se propone guiar al aprendiente en lo que debería realizar para avanzar positivamente hacia la meta. Su mayor potencial radica en la posibilidad de plantearse mejoras hacia el futuro. Allí radica el objetivo final del feedback, dado que de esta forma se podrá contribuir al enriquecimiento de los aprendizajes. Por lo expresado hasta aquí, tiene especial importancia cómo el aprendiente utiliza el feedback y el feedforward y cómo ambos a través del tiempo pueden contribuir a formar su capacidad de reflexión, de autoevaluación y autorregulación.

A manera de síntesis, el feedback no se termina en la devolución de una tarea, sino que se prolonga anticipando los próximos desafíos y brindando herramientas para la mejora, es lo que Lozano Martínez y Tamez Vargas (2014) denominan “áreas de oportunidad” (p. 200).

3.5 El feedback según el modelo multidimensional de Hattie y Timperley

Cano (2014) destaca, como una tendencia dominante en las investigaciones, el interés por estudiar las *actividades* que permiten al estudiante darse cuenta de la distancia existente entre los objetivos de las tareas solicitadas y su desempeño. Hattie y Timperley (2007) realizaron un aporte fundamental a la teoría en este sentido al desarrollar un modelo completo de feedback, ampliamente aceptado en investigaciones sobre educación y base teórica de numerosos artículos.

Estos autores llegaron a la conclusión de que el feedback puede ser “una de las influencias más poderosas en el aprendizaje” (p. 81). No obstante, aclaran que su impacto puede ser mayor o menor, según si los estudiantes se sienten involucrados en los procesos de aprendizaje y si reciben o no información sobre cómo mejorar su desempeño. A raíz de esta dicotomía en la percepción y en los efectos del feedback, estos autores retoman e integran en su modelo nociones sugeridas en investigaciones precedentes (Lima Silvain, 2017, p. 12) con el fin de identificar las características personales y las del contexto que hacen del feedback un elemento impulsor de aprendizajes significativos.

Dado que reiteradamente nos referimos en este trabajo al concepto de aprendizajes significativos, se realiza a continuación una digresión para tratar brevemente esta noción. A posteriori, se retoman nuevamente los aportes de Hattie y Timperley sobre feedback. El concepto de *aprendizajes significativos* ha tenido un impacto profundo en la educación. Permanente se habla de la necesidad de que los alumnos logren aprendizajes significativos. Su uso es tan extendido, que en ocasiones se utiliza el término con diversos significados o desvinculado de la teoría que da origen al constructo (Rodríguez Palmero, 2011, p. 31), el cual en realidad forma parte de un enfoque psicológico para el aprendizaje en contextos áulicos presentado por Ausubel en 1963, como respuesta al conductismo imperante de la época. Según este autor, el logro de conocimientos significativos requiere de dos condiciones imprescindibles: a) predisposición del aprendiente para aprender de manera significativa y b) material potencialmente significativo, es decir que se pueda relacionar lógicamente con la estructura cognitiva del aprendiente, evitando la arbitrariedad; y que existan las ideas de anclaje (subsumidores) en el aprendiente para propiciar la interacción con el nuevo material. La presencia de subsumidores (conocimientos previos) estables y claros es condición fundamental para el anclaje de la nueva información.

Este constructo central de la teoría ausbeliana se ha enriquecido con el correr de los años producto de las múltiples investigaciones realizadas, de hecho se trata de un concepto en evolución permanente (Rodríguez Palmero, 2011). Si bien por razones de espacio, no nos detendremos en las investigaciones al respecto, sirva a modo de ejemplo de esa evolución la publicación de Fullan y Langworthy (2014) en la que estos autores basados en teóricos de corte constructivista como Ausubel, entre muchos otros, refieren al “aprendizaje en profundidad”. Esta forma de aprendizaje se asocia a una nueva pedagogía en la que intervienen las herramientas digitales como facilitadoras y aceleradoras de los procesos de aprendizaje por ejemplo para resolver problemas en el mundo real, es decir no se circunscribe al entorno escolar, sino que lo trasciende. Como características principales de esta forma de aprendizaje se destacan la centralidad de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades autorregulatorias en los estudiantes para dirigir su propio proceso de aprendizaje, también como respuesta al aburrimiento, a la frustración y a la falta de motivación. Varias de las características mencionadas para el aprendizaje en profundidad, tienen su correlato con las que se mencionan en el apartado 6 y subsiguientes de este marco teórico, los cuales refieren a la autorregulación de los aprendizajes.

Retomando los aportes de Hattie y Timperley mencionados en las páginas previas, se puede afirmar que el abordaje de estos autores se acerca a las perspectivas socio-constructivistas y del aprendizaje situado (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002). A partir de la práctica reflexiva del estudiante para generar feedback interno y darle utilidad al

feedback externo, Hattie y Timperley (2007) postulan como propósito esencial del feedback el servir de instrumento para reducir la discrepancia entre lo efectivamente desarrollado y lo solicitado o deseado (p. 86). Para lograrlo, reafirman la necesidad de que el feedback sea provisto *durante* el proceso de aprendizaje, para que el aprendiente tenga la oportunidad de realizar cambios en las acciones que está llevando a cabo y de este modo acercarse a la meta. También, aclaran que esa discrepancia entre lo efectivamente realizado y lo esperado puede ser reducida por el docente y el estudiante, desde incluso antes de abocarse a la actividad de aprendizaje, por ejemplo, desde el docente con una planificación acertada, basada en objetivos y retos acordes a los aprendientes. Los estudiantes, por su parte, deberían esforzarse en la consecución de la tarea y utilizar estrategias que les permitan ser más eficientes al resolverla. A continuación, se reproduce el modelo creado por estos autores:

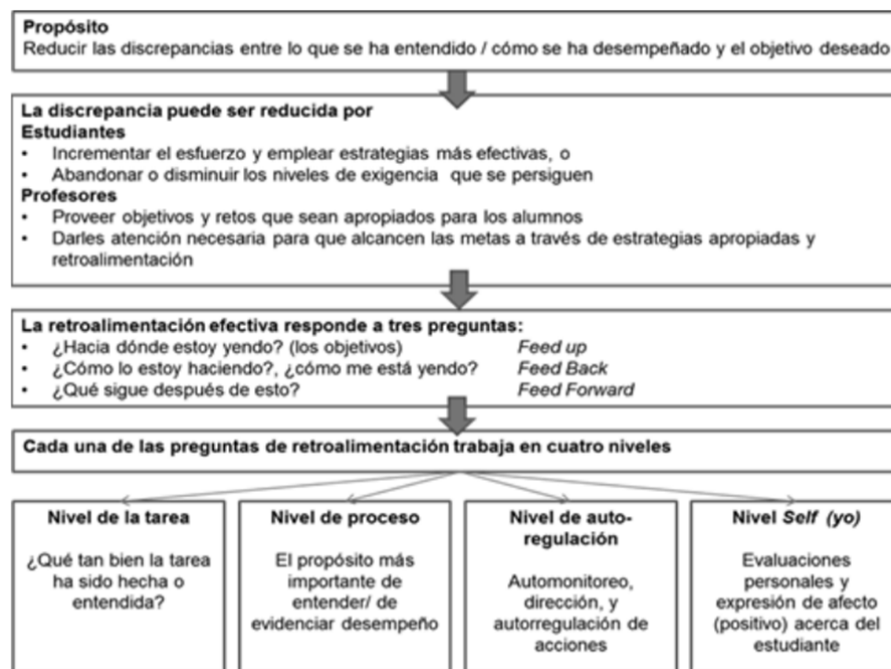


Figura II: Modelo de feedback de Hattie y Timperley.

Fuente: Lozano Martínez & Tamez Vargas (2014, p. 203)

Para examinar la calidad del feedback y su efectividad en un determinado contexto de aprendizaje, Hattie y Timperley (2007) plantean tres preguntas esenciales que deben ser conocidas por los docentes y los aprendientes, porque constituyen una guía indispensable en pos de alcanzar las metas. Esas preguntas deben reflejarse en el contenido del feedback otorgado.

La primera *¿hacia dónde voy? (feed up)* está relacionada con la definición del rumbo a seguir para la realización de la tarea y con el cumplimiento de los objetivos. La segunda

pregunta *¿cómo lo estoy haciendo?* (*feed back*) se vincula directamente con la forma en que se está llevando a cabo la tarea y de qué manera se van construyendo los conocimientos. La última pregunta *¿cómo sigo?* (*feed forward*) remite al futuro y a pensar cómo se conectará la actividad que está siendo evaluada con las siguientes y de qué forma se podrán alcanzar los objetivos del curso. El feedback referido a esta última pregunta puede, según estos autores, tener un efecto muy poderoso en el estudiante porque posibilita la autorreflexión y la activación de los mecanismos de autorregulación, indispensables para optimizar su aprendizaje actual y a futuro. Cada una de estas preguntas de retroalimentación puede focalizar en cuatro niveles distintos: *nivel de la tarea, del proceso, de autorregulación y del yo*, los cuales se detallan sucintamente a continuación.

Nivel de la tarea

A nivel de *tarea* o producto, resulta de interés saber cuánto se ha comprendido de la actividad solicitada y de acuerdo con ello, qué fue lo realizado. La tarea es una de las dimensiones propuestas por Epstein, citado por Paoloni (2015, p. 4), en la cual se reflejan los factores contextuales, los cuales pueden tener una importante incidencia a nivel motivacional y a nivel de consecución de las metas. Algunas características que deberían reunir las tareas a realizar son enumeradas por Paoloni (2015): “variedad y diversidad, significatividad, funcionalidad, moderado nivel de dificultad, desafío, curiosidad, fantasía, colaboración, posibilidad de elección y de control” (p. 4). De las características enunciadas, tanto la elección como la posibilidad de control de la actividad, se consideran como las más relevantes en lo que concierne a motivación en ámbitos educativos.

Hattie y Timperley (2007) concuerdan con lo expresado y afirman que si las tareas son desafiantes para los aprendientes y además se acompañan de un feedback amplio, se logrará de ellos un mayor compromiso con la actividad y se incrementarán las posibilidades de obtener mejores resultados (p. 88). De lo contrario, los aprendientes tenderán a cerrar la brecha entre lo deseable y lo efectivamente realizado, acentuando su desempeño actual, sin incorporar modificaciones ni mejoras. De la misma forma, plantean que si los objetivos no han sido trazados de manera clara o no están bien definidos, el feedback recibido no podrá contribuir a reducir la brecha mencionada, porque los aprendientes no percibirán la necesidad de hacerlo. Para evitar efectos negativos como los expuestos, agregan Rinaudo y Paolini:

Los estudiantes tienen que ser apoyados para que construyan planes cognitivos para resolver la tarea académica propuesta por los docentes, estableciendo qué parte de la asignación debe ser reelaborada, destacando los criterios, parámetros o estándares fijados en los materiales de estudio, y aclarando las diferencias de significados que el estudiante va construyendo al tratar de realizar la tarea

presentada (como se cita en Lima Silvain, 2017, p. 15).

Nivel del proceso

El siguiente nivel del modelo de Hattie y Timperley (2007) se relaciona con los pasos llevados a cabo para crear un producto o completar una tarea. En este nivel de feedback, son relevantes los *procesos* de aprendizaje y las formas de procesamiento de la información, ambos se vinculan con la pregunta ¿cómo fue el desempeño para la realización de esa actividad? Este tipo de feedback es usado asiduamente por los docentes. Si la concepción de aprendizaje subyacente es profunda y no mecánica o transmisiva, se consolida la construcción de significado y la transferencia a otras situaciones o tareas, quizá más complejas que las desarrolladas. En este nivel, también son relevantes las estrategias que los estudiantes ponen en juego cuando detectan un impedimento o un error, ante lo cual es posible que evalúen la situación y se aboquen a la búsqueda de otras estrategias más efectivas o soliciten ayuda para subsanar el impedimento en cuestión.

Nivel de autorregulación

El tercer nivel del modelo en análisis está intrínsecamente ligado a la autorreflexión, al automonitoreo y a la autoevaluación de las acciones llevadas a cabo. Si bien nos referiremos específicamente a los procesos autorregulatorios en la sección 6, se resumen a continuación los principales aportes de este modelo al respecto. Se destacan seis aspectos que relacionados con la efectividad del feedback de autorregulación:

Capacidad para generar retroalimentación interna y autoevaluación; voluntad de esforzarse en la búsqueda y tratamiento de la información proporcionada por el feedback externo; grado de confianza que el estudiante tiene sobre sus propias respuestas a las tareas; cierta seguridad en la corrección de la respuesta; nivel de competencia en la búsqueda de ayuda (Lima Silvain, 2017, p. 15).

Los estudiantes que generan *feedback interno* son más efectivos dado que monitorean su proceso, desarrollan rutinas cognitivas y están comprometidos con sus tareas. En contraposición, los estudiantes menos efectivos dependen de factores externos, por ejemplo, del docente para autorregularse porque poseen pocas estrategias y difícilmente pueden incorporar el feedback recibido.

A través de la *autoevaluación*, los aprendientes revisan y evalúan “sus habilidades, estados de conocimiento y estrategias cognitivas, para lo cual utilizan procesos de autocontrol” (Hattie & Timperley, 2007, p. 94). La autoevaluación permite darse cuenta de los niveles de comprensión, del esfuerzo realizado, de las estrategias utilizadas en las tareas, del rendimiento propio y del de los demás según los objetivos globales. Involucra el

darse cuenta de cuándo es necesario *buscar y recibir feedback* de los demás. Poder interpretar el feedback de manera correcta requiere un esfuerzo importante, cuyo beneficio consistirá en la reducción de la brecha entre lo esperado y lo realizado.

En cuanto al *grado de confianza* de los estudiantes sobre sus respuestas en las tareas, afirman estos autores que la aprobación del feedback recibido será mayor si cree que su respuesta fue correcta y el feedback contradice esta apreciación. Ello se debe a que la confianza de los estudiantes en su respuesta era alta, entonces dedicará tiempo a descubrir en qué ha fallado. Agregan, además, que si la respuesta es incorrecta y la confianza de que fuera correcta es baja, el estudiante no dedicará tiempo al feedback, el cual probablemente será ignorado.

Hattie y Timperley (2007) retoman el estudio realizado por Kluger y DeNisi en 1996, sobre la base del cual afirman que la información recibida del feedback conduce a una mayor autoeficacia y a una mayor autorregulación, si esa información se dirige a la tarea y a invertir mayores esfuerzos en ella. Por ello, sugieren que los comentarios vertidos en el feedback sean claros y pertinentes para que los estudiantes puedan asociarlos con su tarea.

El último aspecto se relaciona con la *búsqueda de ayuda*. Estos autores distinguen entre “búsqueda de ayuda instrumental (pidiendo sugerencias en lugar de respuestas) y ayuda ejecutiva (pedir respuestas o ayuda directa que evite el tiempo o el trabajo)” (p.96). Sostienen que mayores niveles del primer tipo de ayuda pueden conducir al feedback autorregulatorio, mientras que el segundo tipo se relaciona en principio con el feedback a nivel de tarea o de procesamiento. Al pedir ayuda, es necesario tener presente el papel de las emociones porque según la propia historia de aprendizaje se puede sentir vergüenza o verse lesionada la autoestima, dos barreras importantes que le impedirían al estudiante solicitar esa ayuda.

Nivel del yo

Por último, el nivel del yo se relaciona estrechamente con las emociones y las motivaciones de los estudiantes. Este tipo de feedback contiene poca información referida a la tarea. Puede tener un efecto en el aprendizaje si el feedback recibido se orienta al esfuerzo, al compromiso o a estrategias, a diferencia de los elogios o alabanzas dirigidas al yo que tienen poco impacto en el aprendizaje. Para clarificar las diferencias entre uno y otro, se citan los ejemplos del texto original de Hattie y Timperley (2007): un comentario como “¡Genial!” aportará poco al proceso de aprendizaje, en cambio, "Eres realmente genial porque has completado diligentemente esta tarea aplicando este concepto" (p. 96), sí puede volcarse nuevamente a la tarea y tener un impacto en ella, al estimular sus creencias de autoeficacia. Lo expresado también repercute en el autoconcepto académico, referido a cómo se perciben a sí mismas las personas en su rol de estudiante (Paoloni, Rinaudo, &

González-Fernández, 2011).

Sintetizando, se distinguen en este modelo cuatro niveles de feedback, de los cuales el feedback sobre el yo es el menos efectivo, mientras que el feedback de autorregulación y el de tarea resultan “poderosos en términos de que profundizan en el procesamiento de la información, el control metacognitivo y el dominio de la gestión de las tareas” (Jiménez Segura, 2015, p.14).

4. Feedback en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje

De los artículos hallados en la Web que vinculan feedback y virtualidad, resulta de especial interés el de Rinaudo y Paoloni (2013), en el que estas autoras focalizan en las comunidades de aprendizaje o de práctica, en las cuales el conocimiento se genera a través de la interacción “uno a uno, uno a muchos y de muchos a muchos” (Williams, Brown & Benson, 2015, p. 154). Esta sección trata sobre la potencialidad del feedback en entornos virtuales y se sustenta en los argumentos presentados por ambas autoras, enriquecidos con aportes de otras fuentes bibliográficas.

Rinaudo y Paoloni (2013, pp. 121-125) mencionan cuatro argumentos principales: la posibilidad de visibilizar las interacciones, la diversificación de las fuentes proveedoras de feedback, la dimensión público-privada en las interacciones y por último, la generación de procesos autorregulatorios a través del feedback.

En cuanto a la visibilización de las interacciones, señalan que las posibilidades de los entornos virtuales para construir “una historia común” (p. 121) son infinitas, puesto que el hecho de que las comunicaciones queden registradas, contribuye a otorgar sentido y al análisis en profundidad de los aportes efectuados por los distintos actores del proceso educativo, por ejemplo al tener que consultar alguna información.

El segundo argumento referido a la multiplicación y diversificación de las fuentes de feedback es sin duda uno de los más relevantes, dado que las posibilidades de interactuar con otros en un entorno virtual es casi ilimitada. Esta ampliación en las fuentes proveedoras de feedback representa simultáneamente, según Williams et al. (2015, p. 155), un reto importante en la relación de poder asimétrica que se establece entre docentes y alumnos.

Actualmente, es amplio el abanico de herramientas a través de las cuales se puede vehicular el feedback: videos, animaciones, simulaciones, audios reproducibles, etc. Esto no significa dejar de lado dos poderosas formas de brindar feedback como son la escritura y la oralidad, sino más bien diversificar el repertorio, de manera tal que contribuyan a una interpretación acertada. Al ser profusas las fuentes de feedback, el aprendiente puede decidir cuáles priorizará y en qué momento las consultará.

Otro de los argumentos se refiere a la tensión en el manejo de lo público y lo privado en las interacciones. Mencionan estas autoras que si bien las concepciones actuales de

feedback lo caracterizan como un proceso de diálogo, orientado a la reflexión, coexisten, como se explicó oportunamente, otras concepciones que enfatizan los aspectos evaluativos y críticos del feedback, lo cual puede conducir a una percepción negativa. De acuerdo con estas últimas ideas, se espera que el feedback sea privado para evitar la exposición, sin embargo, estas investigadoras sostienen la necesidad de generar un cambio en estas percepciones para aprovechar las posibilidades de participación.

En cuanto al último argumento, relacionado con la autorregulación de los aprendientes, se mencionó en reiteradas oportunidades que la reflexión y la autoevaluación son dos aspectos esenciales a los que el feedback puede contribuir especificando la brecha entre lo actuado y lo deseable. Aclaran Rinaudo y Paoloni (2013) que si bien este rasgo del feedback es necesario en cualquier entorno, se vuelve fundamental en los virtuales (p. 124), dada la gran cantidad de decisiones que los estudiantes deben tomar en un estudio de este tipo: “elegir los materiales de lectura a consultar, los procedimientos a ser implementados para completar una tarea, los espacios físicos donde estudiar, los momentos para hacerlo, las personas u otros sistemas de apoyo a los que solicitar ayuda” (p. 124). Ante estas “amplias cuotas de autonomía” (p. 124), los estudiantes deben ser capaces de evaluar y ajustar su proceder, de allí el potencial tanto del feedback como del diálogo.

Los argumentos expuestos por las autoras remiten en última instancia a la comunicación que debería existir entre los distintos participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, se trate de un entorno presencial o virtual. No obstante, en los contextos virtuales, los diálogos, las interacciones y la presencia social en el intercambio comunicativo, cobran una importancia singular debido a que en estos entornos la comunicación está desprovista de los marcadores del lenguaje gestual, tan importantes en la interacción cara a cara. Como consecuencia de la no coincidencia espacio-temporal de los participantes, el discurso originado es menos vívido y espontáneo, en comparación con el que habitualmente se produce en contextos presenciales (p. 125).

La importancia asignada a la comunicación en los procesos de feedback es reconocida desde el inicio de este trabajo al optar, siguiendo a Carless (2016), por su definición de feedback como proceso de diálogo, el cual remite a pensar en ciclos de feedback fluyendo en distintas direcciones y niveles, que sirven de nexo entre los distintos participantes del proceso educativo. A la vez, estos ciclos de feedback apuntalan el aprendizaje y contribuyen a la consecución de los objetivos de aprendizaje (Rinaudo & Paolini, 2013, p. 126).

A manera de síntesis, concordamos con Iglesias Rodríguez (2012) en que para generar aprendizaje en colaboración, las prácticas de feedback y feedforward se consideran como “actuaciones que están a nuestro alcance” (p. 462). Por ello, a la calidad de las comunicaciones, Williams et al. (2015, p. 165) agregan que es clave atender especialmente

al diseño de los entornos virtuales y a la preparación acorde del docente para aprovechar el potencial del feedback y el de los entornos virtuales mismos.

5. Feedback y formación de competencias

A partir de la descripción sobre los contextos emergentes, globalizados e interconectados, realizada en la introducción, cabe preguntarse cuáles serán los objetivos y competencias, entendidas estas últimas, en la línea de Perrenaud, como “la selección y combinación pertinente de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas que permiten dar respuesta a una situación compleja en un contexto determinado” (como se cita en Barrera-Coromimas, Castro-Ceacero, Duran- Bellonch & Ion, 2016, p. 62), a propiciar a través de la educación en un contexto impactado por el desarrollo permanente de las TIC y en el marco de un futuro impredecible (Paolini & Rinaudo, 2013, p. 287).

Una respuesta frecuente en las publicaciones (Calviño, 2015; Daura, 2010; Sancho & Borges, 2011, pp. 37-38) es la mención del *aprendizaje a lo largo de la vida*, el cual se considera al mismo tiempo como una de las metas primordiales de la educación. Esta idea ya fue plasmada por Delors en 1996 en un conocido informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Allí, afirmaba que la educación debía basarse en cuatro principios fundamentales: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p. 34). Si bien han pasado más de veinte años desde esa publicación, la idea de *aprender a aprender* no ha perdido vigencia, y de hecho constituye la clave para operar estratégicamente en el siglo actual, tal como consta en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea de 2006, al destacar el carácter prioritario del desarrollo de esta competencia.

En una publicación más actual, especifican Martín y Moreno que “aprender a aprender es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje y para organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, tanto individualmente como en grupo” (como se cita en Cano, 2012, p. 18). Para ello, estos autores suponen el compromiso por parte de los aprendientes en la activación y utilización de todo tipo de estrategias. Aprender a aprender es considerada una de las diez habilidades fundamentales para el siglo XXI (Gottlieb, 2018, p. 8).

Por su parte, Coll y Monereo (2008) retoman las tres categorías de macrocompetencias o competencias clave presentadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): “ser capaz de actuar con autonomía”, “ser capaz de interactuar en grupos socialmente heterogéneos” y “ser capaz de emplear recursos e instrumentos de modo interactivo” (pp. 37-38). Sobre la autonomía nos hemos referido en los puntos anteriores al describir el feedback desde una perspectiva multidimensional y se vuelve a focalizar en ella en la sección 6 al tratar la autorregulación de

los aprendizajes. La segunda incluye no solo la capacidad para cooperar y relacionarse con otros, sino también la referida a la resolución de conflictos. La última competencia clave se vincula con la alfabetización digital. Esta se define como el desarrollo en cada persona de “la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio, (...), es un derecho y una necesidad de todos” (Área & Pessoa, 2012, p. 15). Álvarez (2013, p. 242) subraya la importancia de las competencias aprender a aprender y la alfabetización digital, porque según este autor niveles insuficientes de estas podrían conducir a la exclusión de la persona en distintas actividades.

Las competencias deberían poder aplicarse en distintas circunstancias: en los ambientes educativos, profesionales, comunitarios y personales. Su aplicación requiere que previamente sea intencionalmente desarrollada en los contextos educativos. En este sentido, el aporte del feedback a modo de andamiaje planificado que propicia la autoevaluación y por consiguiente la autorregulación, como se viene mencionando desde el inicio, se vuelve vital para lograr estos propósitos (Cano, 2015, p. 9). Desde la perspectiva socio-constructivista a la que adherimos, el feedback se alinea con la noción de *aprender a aprender* mencionada, con el objetivo de que los aprendientes den continuidad a los aprendizajes a lo largo de la vida para adaptarse a escenarios dinámicos y altamente cambiantes como los descritos.

6. El feedback y los procesos de autorregulación

La evolución conceptual del feedback permite asociarlo, según lo señalamos en secciones anteriores, cada vez más a los procesos de autorregulación. Para comprender acabadamente esta asociación, es menester profundizar previamente en la noción misma de autorregulación. Zimmerman (1989, p. 329), referente internacional al respecto, la define de manera amplia como los procesos empleados por las personas para iniciar y orientar su atención con el objetivo de adquirir conocimientos. Por su parte, Panadero y Alonso-Tapia (2014), en una revisión de los aportes teóricos de Zimmerman, se refieren a la autorregulación como “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (pp. 451-452). Desde una perspectiva socio-constructivista, Paoloni y Rinaudo (2013) retoman los aportes de diversos autores y los resumen en la siguiente definición: “el aprendizaje autorregulado es concebido como un proceso situado, dinámico y complejo en el que intervienen aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales y contextuales, en permanente interacción o interdependencia” (p. 297).

El interés por los procesos autorregulatorios creció a partir del surgimiento de las perspectivas cognitivistas. En ellas, se destacan fundamentalmente el papel activo del sujeto, su conciencia y la regulación de sus propios procesos de aprendizaje (Osses

Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008, p. 188). Aportes teóricos notables como la idea de aprendizaje contextualizado, las zonas de desarrollo próximo vigotskianas, la referencia a la base dialógica del aprendizaje, la atención de la diversidad de formas y ritmos de aprendizaje, entre otros, han sido incluidos en distintos modelos de aprendizaje como por ejemplo en el de Brown y Campione de 1996 (como se cita en Allueva, 2002, p. 61).

Sin embargo, a pesar del énfasis en el sujeto como principal actor de su propio proceso de aprendizaje, señalan Jorba y Sanmartí (1996) que desde una perspectiva tradicional, la autorregulación es responsabilidad del docente, porque es “quien reconoce las dificultades y errores del alumnado y es el que decide cuáles son las estrategias más adecuadas para superarlas” (p. 19). Lo señalado se correlaciona con la visión transmisiva de feedback mencionada en los párrafos iniciales de este trabajo. La regulación así entendida implica un gran esfuerzo en su implementación por parte de los docentes, más si los cursos son numerosos. Asimismo, los alumnos dependen del docente para reconocer sus dificultades y esperan que este les brinde estrategias específicas para superarlas, es decir, no se propicia la autonomía. Sumado a esto, se olvida el hecho de que los aprendientes no están solos, y que además de interactuar con un profesor, también lo hacen en un grupo, lo cual puede estimular el aprendizaje. Por los motivos enunciados, Jorba y Sanmartí (1996) no concuerdan con esta visión de autorregulación, y señalan que por el contrario “la autorregulación por parte de cada estudiante y la regulación a partir de las interacciones entre el alumnado son dos pilares fundamentales en los que se sustenta también la regulación continua de los aprendizajes” (p. 20). En esta cita, se alude a la autorregulación y se introduce la noción de regulación mutua originada a partir del intercambio y de la confrontación de ideas con otros. Ambas refieren a la regulación continua de los aprendizajes y presentan, por otra parte, un correlato a nivel teórico con los enfoques más actuales de feedback propuestos en el marco de este trabajo.

Feedback y autorregulación se vinculan al considerarse el primero como una herramienta valiosa de los estudiantes ante dificultades al momento de utilizar el feedback externo, provisto por el docente o por otros agentes, o el interno, generado por el mismo estudiante. El modo en que estos son aplicados incide directamente en la calidad y en los resultados de los aprendizajes (Paoloni & Rinaudo, 2008, p. 323). Por ello, Martínez Martínez (2011, p. 4) afirma que la autorregulación es el objetivo central del feedback, el cual aspira no solo a que los estudiantes *identifiquen* sus propias estrategias a nivel cognitivo y motivacional, sino también a que las *administren* de tal forma que logren “crear condiciones internas favorables para sus aprendizajes” (Paoloni & Rinaudo, 2008, p. 323). En consecuencia, se considera esencial el aporte proveniente del feedback como andamiaje para la resolución de tareas actuales y futuras (Boud & Molloy, 2015, p. 16), y más profundamente para lograr aprendizajes significativos que contribuyan al desarrollo de la

autonomía y de competencias vitales como aprender a aprender. Dado un mundo cambiante, donde permanentemente surgen nuevas tareas y desafíos, “lograr que los alumnos (...) lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad” (Osses Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008, p. 192).

6.1 Modelos de autorregulación

Las investigaciones sobre autorregulación coinciden en que este constructo está compuesto por diferentes procesos retroalimentados cíclicamente, producto de las experiencias y de la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, p. 450). Los distintos abordajes han dado origen a modelos diversos, algunos de los cuales privilegian los aspectos cognitivos, mientras que otros priorizan los sociales y emocionales. Sin embargo, todos presentan un rasgo en común: la presencia de distintas fases cíclicas, que incluyen la *planificación*, la *ejecución*, el *monitoreo* y la *reflexión* de lo realizado en pos de autorregular los aprendizajes.

Zimmerman fue uno de los investigadores que más se ocupó del estudio de la autorregulación en contextos académicos. Sus desarrollos e investigaciones siguen siendo una referencia indiscutible en este ámbito. Este investigador elaboró tres modelos: el *triádico* (Zimmerman, 1989), en el que se concibe la autorregulación como una serie de procesos personales, conductuales y ambientales interactuantes; el de *multiniveles* (Zimmerman, 2000), que explicita cómo las interacciones sociales contribuyen a desarrollar los procesos de autorregulación y, finalmente el *cíclico de fases* (Zimmerman & Moylan, 2009), surgido de la revisión de los modelos anteriores. Este último es el más específico y completo; y es frecuentemente citado en publicaciones científicas (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, p. 450).

El modelo de fases, reproducido en la figura III, presenta avances importantes para comprender cómo funciona la autorregulación a nivel cognitivo, conductual y motivacional. Su eje radica en los procesos metacognitivos y motivacionales y en cómo estos interaccionan en ciclos sucesivos de feedback. Al focalizar en el funcionamiento mismo de la autorregulación, los aspectos sociales y los emocionales no fueron abordados detalladamente. Panadero y Alonso-Tapia (2014, p. 454) objetan que, sobre todo en las dos primeras fases, no se incluya mayor detalle sobre emociones como la ansiedad, la frustración, el miedo o el orgullo, puesto que el poder controlar las propias emociones puede ser un factor decisivo para el éxito en la realización de la tarea. Esta limitación da cuenta de la dificultad de investigar sobre autorregulación por la complejidad de procesos y componentes intervinientes (Lanz, 2006, p. 128).

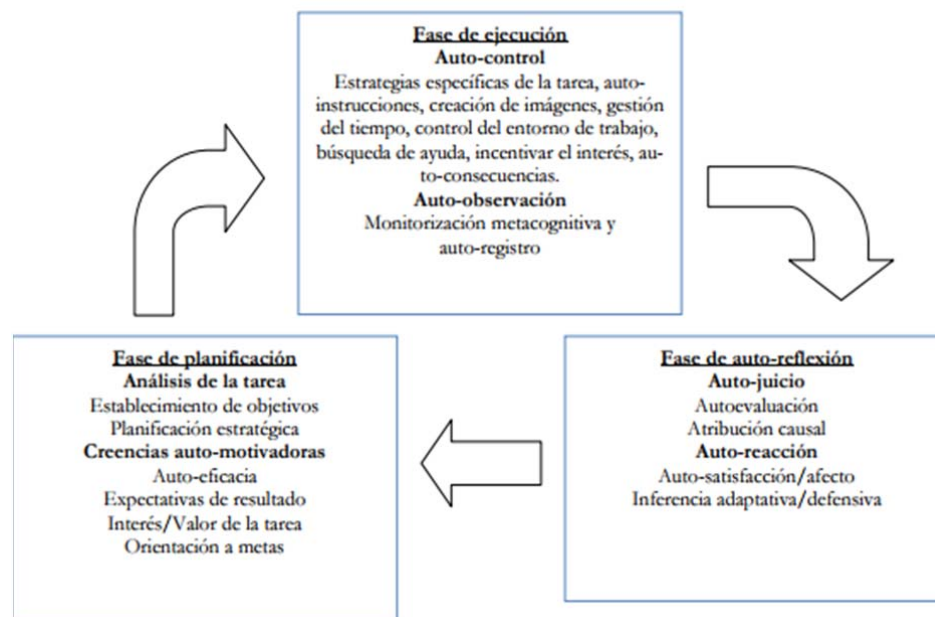


Figura III: Modelo cíclico de fases de Zimmerman y Moylan.

Fuente: Panadero & Alonso-Tapia (2014, p. 452)

En el estudio de la autorregulación, resultan igualmente relevantes los aportes de Pintrich (2000), quien elabora su modelo de autorregulación desde una perspectiva socio-constructivista basada en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, según la cual las acciones humanas surgen como respuesta a los estímulos del exterior (Schunk, 2012). Su principal aporte consiste en explicar el vínculo entre “los factores cognitivos y afectivo-motivacionales que se ponen en juego durante el proceso de aprendizaje, otorgando un lugar preponderante a la influencia del contexto social en el que éste se desarrolla” (Daura, 2010, p. 2). Además, en este modelo se postula que los elementos cognitivos a nivel individual no son suficientes para explicar el rendimiento académico, porque estos pueden verse alterados, modificados e influenciados por los factores motivacionales y afectivos (Daura, 2010, p. 4). El aprendizaje autorregulado es concebido como un proceso constructivo y activo, donde los aprendientes eligen sus metas de aprendizaje, monitorean, regulan y controlan tanto su cognición, como su motivación y comportamiento. Todos estos procesos son guiados por las metas personales y por el contexto (Pintrich, 2000, p. 453). Si bien este modelo tiene similitudes notorias con los desarrollados por Zimmerman, se diferencia de ellos porque las dimensiones emocionales y contextuales, no siempre tenidas en cuenta suficientemente (García Martín, 2012, p. 207), se incluyen en cada una de las fases de regulación en un modelo de carácter integrador y no solo en la última fase como es el caso de Zimmerman, donde explícitamente se hace alusión a ellas. Justamente, lo referido a los aspectos emocionales se planteó como una limitación de ese constructo. En la

siguiente imagen, se aprecia el modelo completo creado por este investigador:

FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN / AFECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
1.PREPARACIÓN / PLANIFICACIÓN / ACTIVACIÓN	Establecimiento de metas Activación del conocimiento previo Activación del conocimiento meta-cognitivo	Adopción de metas Juicios de autoeficacia Activación de las creencias sobre el valor de la tarea Activación del interés personal Afectos (emociones)	Planificación del tiempo y del esfuerzo	Percepción de la tarea Percepción del contexto
2.AUTO OBSERVACIÓN (Self-monitoring)	Conciencia y auto observación de la cognición	Conciencia y auto observación de la motivación y del afecto	Conciencia y auto observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda	Conciencia y auto observación de las condiciones de la tarea y del contexto
3.CONTROL – REGULACIÓN	Uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto	Incremento / disminución del esfuerzo Persistencia Búsqueda de ayuda	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto
4.EVALUACIÓN	Juicios cognitivos Atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto

Figura IV: Modelo de autorregulación de Pintrich.

Fuente: Cruz Morales, Cortés y Miguel & Álvarez Menacho (2017, p. 7)

Un modelo específico que combina principios concretos para la provisión de feedback con autorregulación es el de Nicol y Macfarlene-Dick (2006). Estos autores afirman que los estudiantes evalúan permanentemente su trabajo y tienen un rol activo no solo en la generación, sino también en la producción de feedback. De relevancia, es la distinción que realizan entre el feedback proveniente de fuentes externas y aquel autogenerado internamente, concebido este último “como un emergente de la comparación que el estudiante realiza entre el progreso logrado y las metas internamente fijadas, comparación que servirá de base para planear las acciones futuras” (Rinaudo & Paoloni, 2013, p. 104). De lo expresado se desprende que la efectividad del feedback está dada no solo por la información recibida, basada en los principios para provisión de feedback provistos por este modelo, sino también por la *interpretación* de quien recibe la información. Esa interpretación se considera autorreguladora de los procesos de aprendizaje. La siguiente figura ilustra el modelo creado por estos autores:

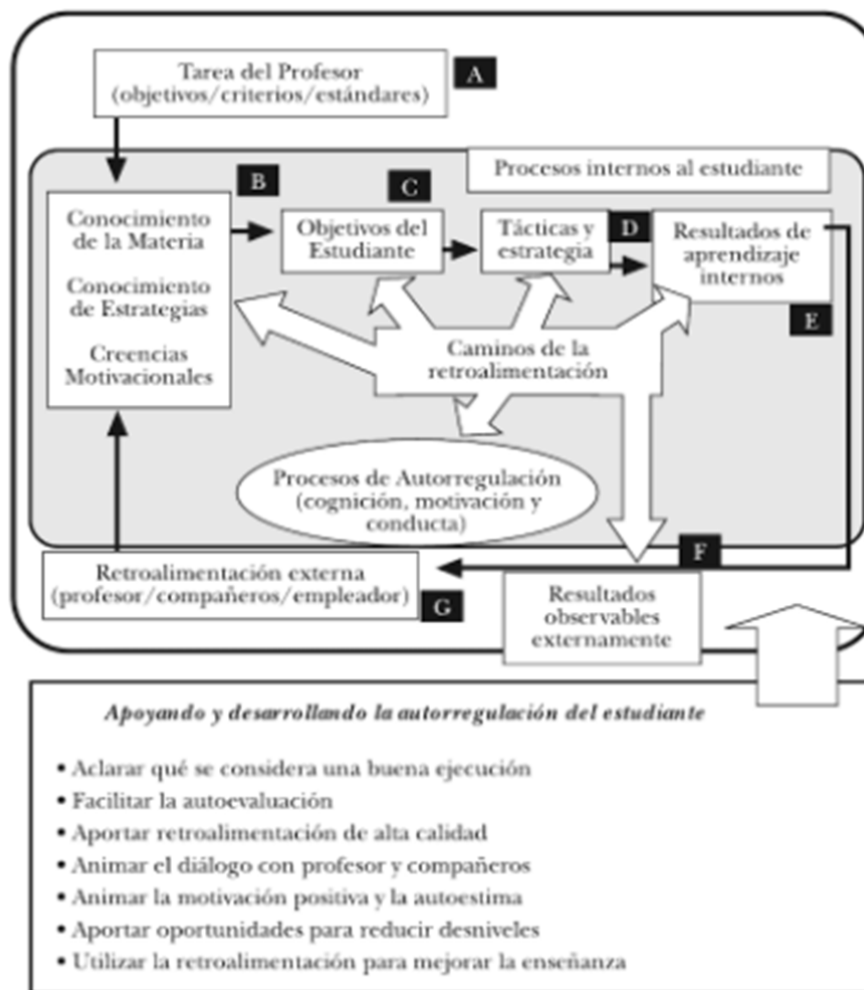


Figura V: Modelo de Nicol y Macfarlane-Dick para el desarrollo del aprendizaje autorregulado.

Fuente: Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez & Ibarra Sáiz (2011, p. 52)

7. Las emociones

La relevancia de las emociones para la evolución de la humanidad y para subsistir como especie es confirmada no sólo por el sentido común, sino también por las investigaciones (Paoloni, 2013). Dado que las emociones no siempre son conscientes, resulta complejo poder estudiarlas teórica y empíricamente, sin embargo, su importancia es tal que pueden transformarse en facilitadoras o inhibidoras de la autorregulación no sólo en el presente sino también a futuro (García Martín, 2012, p. 208). Lo mismo sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la recepción e impacto del feedback, en los cuales las emociones pueden ejercer tanto una influencia positiva como negativa (Cano, 2014, p. 17; Molloy, Borrell-Carrió & Epstein, 2015, p. 72; Paoloni, 2013, p. 99). Su exteriorización se puede producir a través de ansiedad, vergüenza u orgullo, entre muchas otras, y constituyen un reflejo de la autoestima y del sentido de autoeficacia de la persona

(Daura, 2010, p. 5).

Focalizando en contextos académicos, Pintrich (2000) alude a la importancia de tener orientaciones claras sobre cómo tratar las emociones y cómo propiciar su regulación de manera productiva en un análisis que considere las características del contexto de aprendizaje. Esta necesidad de clarificar el rol de las emociones a nivel académico, continúa siendo objeto de las investigaciones más actuales (Paoloni, 2013, p. 86). Si bien la psicología ha realizado aportes teóricos de envergadura, indagar al respecto no resulta simple por los factores ya mencionados: la naturaleza compleja del concepto y la dificultad que entraña estudiar las emociones empíricamente. En Pintrich (2000), por ejemplo, se evidencia un avance hacia modelos que integran los aspectos *biológicos* y *cognitivos*. En ellos, las emociones son analizadas como respuestas *multidimensionales* producidas por una persona en un contexto particular, donde este último se considera una parte fundamental del proceso emocional (Paoloni, 2013). Esta tendencia hacia modelos integradores también tiene lugar en el estudio de las emociones en educación.

La multidimensionalidad en las emociones está dada porque en ellas “interviene una diversidad de aspectos subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales, actuando de modo coordinado” (Paoloni, 2013, p. 88). A través de la *dimensión afectiva*, somos capaces de experimentar diferentes sentimientos como tristeza, alegría, enojo, etc., acordes con la situación que los provoque. Además de experimentar un sentimiento, esa emoción nos impele a actuar o no, lo cual se relaciona con la *dimensión fisiológica*, traducida en cambios hormonales y a nivel neuronal. Esos cambios anticipan comportamientos e impulsos determinados: resulta imposible imaginarse el enojo de una persona asociado con una actitud tranquila. La *dimensión funcional* se vincula con la efectividad al momento de interactuar con el entorno, por este motivo, la función social de las emociones resulta trascendental. Esta función se relaciona intrínsecamente con la *función expresiva*, la cual se traduce en los gestos, la postura corporal, las expresiones faciales y el tono de voz utilizados para comunicar las emociones al resto. A manera de síntesis, señala Reeve que “las emociones implican a la persona en su totalidad: sus sentimientos y pensamientos, su fisiología, sus intenciones y propósitos, su conducta” (como se cita en Paoloni, 2013, p. 91).

7.1 Teoría de las emociones de logro

Un estudio relativamente nuevo sobre emociones en contextos académicos es el de Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry (2007), denominado *Teoría de las emociones de logro*. Se trata de un enfoque integral sobre emociones de estudiantes y docentes, abordado desde una perspectiva socio-cognitiva, que integra los aspectos contextuales en interacción con los personales (cognitivos y metacognitivos, motivacionales y de comportamiento).

Las emociones de logro se definen “como aquellas emociones directamente relacionadas con actividades de logro o resultados de logro. El logro puede ser definido como la calidad de las actividades o sus resultados evaluados según algún estándar de excelencia” (Pekrun et al., 2007, p. 15). Las emociones de logro tienen lugar cuando una persona siente que puede o no controlar actividades o resultados, que son subjetivamente importantes para ella (Sánchez Rosas, 2013, p. 36).

El aporte principal de esta teoría radica en indagar tanto en las *actividades* como en los *resultados* de logro: “un estudiante puede alegrarse al obtener una buena nota (resultado); pero también puede sentirse orgulloso mientras avanza con éxito en la resolución de una tarea requerida independientemente de la nota que luego obtenga (actividad)” (Paoloni, 2015, p. 7).

En esta teoría, se reconocen en el *control subjetivo* de las actividades y de los resultados, algunas similitudes con las nociones de expectativas, de atribuciones de causalidad y de autoeficacia. Tanto el control subjetivo como el *valor subjetivo* dado a esas tareas y actividades se constituyen en desencadenantes o *antecedentes próximos* de las emociones. Esto implica que “a mayor control y valoración percibidos, mayor posibilidad de experimentar emociones placenteras” (Paoloni, 2015, p. 7).

Las expectativas sobre el control de la acción y aquellas vinculadas a los resultados de esa acción, se enlazan según Paoloni (2013, p. 104) con la noción de autodeterminación o autonomía, la cual implica la idea de control y responsabilidad por las propias acciones. Esta misma autora considera la autonomía como una variable fundamental de la motivación intrínseca y un paso previo a la autorregulación.

En lo que respecta al *valor subjetivo*, se hace una distinción entre valores *intrínsecos* y *extrínsecos*. Mientras el primero se relaciona con el placer que produce hacer una tarea, más allá de los resultados que se puedan obtener, el segundo está directamente relacionado con la percepción de utilidad en una tarea (Paoloni, 2013, p. 104).

Las emociones pueden ser, de acuerdo con su *valencia*, *positivas* (emoción agradable y placentera) o *negativas* (emoción desagradable y no placentera). Además, se las puede agrupar según su grado de *activación* o *desactivación*. Un tercer criterio es el relativo al *foco de la atención*: las emociones pueden estar centradas en las actividades o en los resultados. Estos tres criterios dan lugar a la *taxonomía tridimensional de las emociones de logro*, ilustrada a través de la siguiente imagen:

Objeto de foco de la atención	Valencia Positiva		Valencia Negativa	
	Activación	Desactivación	Activación	Desactivación
Foco en la actividad	Disfrute	Relajación	Enojo Frustración	Aburrimiento
Foco en los resultados	Alegría Esperanza Orgullo Gratitud	Satisfacción Alivio	Ansiedad Vergüenza Enojo	Tristeza Decepción Desesperanza

Figura VI. Taxonomía tridimensional de las emociones de logro de Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry. Fuente: Paoloni (2013, p. 106)

Se infiere que un mayor control percibido y una valoración positiva de las actividades académicas, reduce la aparición de emociones negativas y fomenta las emociones de valencia positiva, que implican el disfrute tanto de la tarea como del proceso de aprendizaje. De la misma manera, un mayor control de los resultados y una valoración positiva de estos, propicia emociones como el orgullo o la alegría, en detrimento de emociones de valencia negativa como la tristeza o la decepción. Paoloni (2013) brinda interesantes ejemplos de posibles combinaciones de emociones que por razones de espacio no es posible mencionar aquí.

7.2 Feedback y emociones académicas

En la extensa bibliografía referida en este trabajo, se destaca el potencial de las prácticas de feedback para la mejora de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, a partir de distintas investigaciones, Jiménez Segura (2015, p. 2) y otros autores como Lozano Martínez y Tamez Vargas (2014, p. 201) enumeran una serie de inconvenientes relacionados con el feedback: los estudiantes no lo comprenden y por consiguiente no lo utilizan, en otros casos no leen los comentarios que reciben porque no los consideran útiles o bien el feedback llega a destiempo, entre otros. Estos obstáculos generan insatisfacción en los aprendientes, puesta de manifiesto a través de las emociones. Si bien ya se hizo referencia a estas y a su relación con los procesos de aprendizaje, profundizamos a continuación en lo que respecta a su vinculación con el feedback, brevemente expuesto en el *Nivel del yo* del modelo de Hattie y Timperley (2007).

Las emociones son inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Schunk, 2012, p. 60), como lo son también al feedback. Con relación a este último, se destaca su capacidad como elemento estimulante o inhibitor de los aprendizajes y su impacto en el tiempo: si el feedback ha generado emociones negativas en el aprendiente, los aprendizajes futuros pueden verse obstaculizados debido a la conformación de expectativas negativas con relación a tareas futuras. Esto puede suceder aún cuando el feedback esté centrado en

la tarea, porque los aprendientes pueden sentirlo como una “afrenta a ellos mismos como personas” (Molloy, Borrell-Carrió & Epstein, 2015, p. 72). Por el contrario, si los ciclos de feedback recibidos son positivos e implican emociones agradables, resultados exitosos en los exámenes y el disfrute mismo de los procesos de aprendizaje, el surgimiento de las emociones positivas y sus efectos se reforzarán en el tiempo. Empero, no necesariamente los ciclos de feedback negativos serán perjudiciales. Un ejemplo de ello es la ansiedad generada por el fracaso, esta emoción de valencia negativa puede inducir a resolver exitosamente tareas futuras para evitarlo (Paoloni, 2013, pp. 122-123). Dado que las emociones pueden tener un impacto positivo o negativo, se torna imposible pensar en modelos genéricos sobre “cómo dar un feedback eficaz” (Molloy, Borrell-Carrió & Epstein, 2015, p. 72), porque con ellos quizá no pueda protegerse suficientemente la autoestima del aprendiente. Teniendo en cuenta lo expresado, diferentes autores brindan *principios orientativos* al respecto (Jiménez Segura, 2015, p. 9; Nicol, 2007), mientras que Cano (2014, p. 17) lista una serie de criterios relacionados con el *contenido* que debería contener el feedback. Recordamos al respecto el modelo de Hattie y Timperley (2007), presentado en las páginas iniciales de esta investigación.

8. Feedback y evaluación

Numerosos artículos investigan el feedback en relación con la evaluación, y en particular, con la evaluación formativa (Barrientos-Piñeiro, Curaqueo-Alvear & Cano-García, 2013; Lozano Martínez & Tamez Vargas, 2014; Vives-Varela & Varela-Ruiz, 2013). Por esta razón, profundizamos en este apartado al respecto.

La evaluación se presenta como una instancia compleja con múltiples cometidos e intrínsecamente ligada a la enseñanza-aprendizaje. En palabras de Sanmartí Puig (2016): “no es posible considerar la evaluación separadamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 9), porque la evaluación no sólo se refiere a resultados relacionados con lo que han aprendido los alumnos, sino que también aporta información sobre *qué* y *cómo* aprenden los estudiantes (p. 9). Sostiene esta misma autora que, a pesar de la importancia crucial que tienen los procesos de evaluación, al diseñar una secuencia didáctica, la mayor parte del tiempo está dedicada a seleccionar los contenidos y a preparar las actividades a realizar por los alumnos en desmedro de la evaluación, la cual es observada como una instancia separada de estos procesos. Cano (2012), por su parte, define la evaluación como

Un proceso de recogida y análisis de información con el fin de emitir juicios acerca de la progresión y la calidad del aprendizaje. Como proceso debe de planificarse, sistematizando las etapas o momentos en que se van a recoger las diversas evidencias y el modo en que se va a devolver la información sobre el proceso y sobre los resultados a los estudiantes (p. 16).

De esta definición, se desprenden aspectos claves para comprender los procesos implicados en la evaluación: en primera instancia es necesario contar con “alguna información (...) en relación con un atributo, un rasgo, un conocimiento, un aprendizaje” (Camilloni, 2004, p. 6), además de algún *instrumento* previamente diseñado que haga factible comprender mejor esa información. Asimismo, es imprescindible contar con *pautas o criterios* claramente trazados que permitan *emitir juicios*, los cuales son realizados por docentes percibidos como “una autoridad” (Gvirtz & Palamidessi, 2006, p. 241) en condiciones de juzgar a otros, por estos motivos, la evaluación es al mismo tiempo un instrumento de poder, puesto que de acuerdo con la *calificación* obtenida se determina quiénes son aprobados y quiénes pasan al siguiente curso (Gvirtz & Palamidessi, 2006, p. 241). Las prácticas de evaluación aun sin generar por sí mismas desigualdades en el dominio de saberes y habilidades se relacionan, según Perrenoud (2008, p. 30), con la selección de las personas al participar en la generación de clasificaciones como se desprende del ejemplo anterior: los que aprueban y los que no, los que pasan de curso y aquellos que no.

Los resultados obtenidos en la evaluación pueden ser utilizados para diferentes propósitos. Al respecto, señalan Anijovich y González (2015) que “las funciones de control (aprobar, reprobar, promover)” (p. 10), prevalecen en la práctica sobre otras como “diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes” (p. 10).

Las funciones de control se ponen de manifiesto en la evaluación *sumativa*, mientras que las otras se reflejan en la evaluación *formativa*, término utilizado originalmente por Scriven (como se cita en Camilloni, 2004, p. 7). La principal distinción entre ambas radica en que la evaluación formativa permite realizar cambios durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando aún es posible, porque, en palabras de Scriven, “se centra en el proceso real, efectivo” mientras que la “evaluación sumativa se centra en el producto final” (como se cita en Camilloni, 2004, pp. 7-8).

En este sentido, indica Barberà (2006) en su propuesta de un “concepto multidimensional sobre la evaluación” (p. 5) que esta excede el “hecho acreditativo” (p. 6), porque en la evaluación *para* el aprendizaje, equiparable con la evaluación formativa, es esencial el feedback y el uso que de él hagan tanto alumnos como profesores, en pos de regular sus propios procesos de aprendizaje. Esta idea es compartida por Pérez Pueyo et al. (2008, p. 439), quienes destacan el feedback y la autoevaluación como elementos centrales de los sistemas de evaluación para promover la reflexión y el aprendizaje. Para Lozano Martínez y Tamez Vargas (2014), lo anterior se relaciona con la “retroalimentación formativa” (p. 198).

Tedesco (2007) conceptualiza el feedback “como parte misma de la evaluación formativa” (p. 1), mientras que según Román Maldonado (2009) el feedback es la misma

evaluación, pero “haciéndose extensiva” (p. 6), al devolver información que permita afianzar los conocimientos y los procesos de formación. Lima Silvain (2017, p. 10) le atribuye al feedback un rol central en la evaluación formativa, por ser crucial en la construcción permanente de conocimiento. Ha sido el objetivo de esta apretada síntesis, mostrar a través de diferentes autores, cómo se entrelazan ambos conceptos y el rol incuestionable que el feedback puede tener durante los procesos formativos.

9. Feedback y código escrito

Jolly y Boud (2015) retoman las palabras de Nicol y afirman que “buena parte del feedback que proviene de los demás se brinda a través de la redacción” (p. 132), por medio de mails, informes, anotaciones o incluso grillas con casilleros para completar. Sugieren asimismo que el feedback por escrito continúa estando muy presente en la universidad y que suele referirse no sólo a tareas escritas, sino también a actividades con otros formatos como por ejemplo entrevistas, observaciones, presentaciones orales, etc. Esta prevalencia de la escritura en el feedback es compartida por otros autores (Lima Silvain, 2017, p.10; Lozano Martínez & Tamez Vargas, 2014) y quizá se fundamente, no solo en las tecnologías disponibles en cada momento histórico-cultural, sino también en las trayectorias formativas de los docentes a cargo de brindar feedback y de los mismos compañeros, quienes van asimilando y reproduciendo a través de la imitación y del modelado, esos mismos patrones.

Entre los problemas del feedback escrito indicados por Jolly y Boud (2015) se mencionan la falta de inmediatez y la alta probabilidad de que se malinterprete el contenido de la información. Otra dificultad radica en la *unidireccionalidad*: el feedback se dirige desde el profesor hacia el alumno, donde este último tiene escasas posibilidades de responder al respecto y de aprender, porque la tarea no se realizará de nuevo y porque no hay un real acompañamiento o supervisión de parte del docente. Más allá de estas objeciones, ello no implica que el feedback por escrito sea irrelevante. Al contrario, estos autores señalan que este tipo de feedback ofrece posibilidades para el diálogo y para la mejora, siempre que el feedback sea concebido como un proceso iterativo. Entre las ventajas mencionan: al fijarse el feedback en un formato escrito se puede consultar todas las veces que se desee y también en vistas de tareas futuras. Además, es posible saber quién lo dio, a quién y en qué contexto. Estos mismos autores aclaran que un feedback verbal grabado o reproducible en algún formato cumpliría funciones similares. Asimismo, explican que en determinadas situaciones el feedback oral es el más apropiado.

A modo de colofón, entendemos que el formato elegido para el feedback debería adecuarse tanto al estudiante, como también a la situación de aprendizaje o tarea requerida, utilizando las tecnologías disponibles, las cuales hoy incluso posibilitan un feedback multimedial (Kress & van Leeuwen, 2001).

La minuciosidad del marco teórico aspira a dar cuenta de la complejidad que supone abordar este constructo desde una perspectiva que considere su multidimensionalidad. Los primeros apartados están dedicados a distintas nociones de feedback, en las cuales subyacen modelos pedagógicos divergentes: el transmisivo, el cognitivo y el socio-constructivista. Este último resulta el más promisorio, porque coloca en el centro de los aprendizajes al estudiante mismo, valorando su capacidad para pensar y tomar decisiones, las cuales son de trascendental importancia en la activación de mecanismos autorregulatorios.

La activación de esos mecanismos puede ser propiciada por el feedback externo, con el fin de que el estudiante realice una autoevaluación de su desempeño. Esa autoevaluación surge de la comparación de lo realizado con las metas que sirvieron de guía para ello. Señalan Hattie y Timperley (2007), que esta es la principal función del feedback: reducir la distancia entre el desempeño actual del estudiante y la meta o parámetro que fijado internamente por el mismo estudiante o externamente por el docente, por ejemplo. Por ello, se considera que el feedback puede contribuir a la formación de competencias autorregulatorias.

En los procesos autorregulatorios, intervienen las emociones como elementos que estimulan o inhiben estos procesos. Experiencias previas de emociones en relación con feedback pueden actualizarse afectando de manera positiva o negativa la realización de tareas tanto actuales como futuras, porque su impacto puede ser duradero en el tiempo.

Por otra parte, destacan Rinaudo y Paoloni (2013) que el feedback puede tener un rol destacado en los entornos virtuales. Entre las ventajas del feedback en un entorno de esta naturaleza, se señala la posibilidad de diversificar las fuentes de feedback, acordes con la centralidad misma del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, señalada en párrafos precedentes, y con las tendencias a la colaboración en red, propiciadas por la tecnología y por el cambio de perspectiva en los aprendizajes, mencionada desde el inicio de este informe.

CAPÍTULO III

Propuesta metodológica

Esta sección refiere al diseño metodológico que sustenta la presente investigación. En este capítulo se fundamenta la opción por el paradigma cualitativo para abordar las preguntas de investigación, decisión que se basa en la perspectiva de feedback adoptada para este estudio, como se detalla en el marco teórico y en el apartado 1 de este capítulo.

Posteriormente, se describe el contexto, el acceso a los datos y se presentan los instrumentos utilizados durante la etapa de recolección de datos. Finalmente, nos referimos a las estrategias de análisis, que permitirán mediante la triangulación de datos aumentar la confianza en los hallazgos que se produzcan. La importancia y viabilidad del presente estudio se tratan al final del capítulo.

1. Tipo de estudio

Como se señaló en la introducción, este estudio de caso aspira a profundizar en el conocimiento del feedback en entornos virtuales y su contribución para el logro de aprendizajes significativos. Considerando que entendemos el feedback como una serie de instancias dialógicas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta fundamental conocer la perspectiva de los participantes tanto en lo que refiere a su percepción sobre la importancia del feedback para su desempeño académico, como en lo que respecta a distintos mecanismos autorregulatorios, activados en los participantes a partir del feedback al realizar una tarea determinada y luego de concluida esta. Dada la necesidad de poder describir, comprender y profundizar en la temática propuesta, consideramos oportuno optar por la perspectiva cualitativa, caracterizada según Maxwell por “a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica” (como se cita en Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 26).

El abordaje cualitativo otorga relevancia a la complejidad del sujeto actuando en un contexto determinado, a la vez permite destacar lo particular y subjetivo del ser humano. Las experiencias personales, el uso del lenguaje, las formas de interacción y las prácticas sociales, en este caso vinculadas con feedback, resultan trascendentales para el análisis cualitativo, dado que es posible interpretarlas acabadamente en un entorno dado. La estrategia utilizada para llegar a esa comprensión profunda es la inducción, la cual implica comenzar el análisis desde lo particular (la exploración y descripción de los fenómenos) para continuar con lo general (la teoría). A raíz de ello, Mendizábal (2006) plantea el concepto de “diseño flexible” (p. 67) según el cual, durante el proceso de investigación pueden presentarse situaciones o aspectos no previstos originalmente, pero que ameritan ser

tenidos en cuenta y pueden conducir a cambios en las ideas originales, plasmadas en las preguntas de investigación y en el marco teórico, considerados de referencia.

La educación, como práctica social y cultural contextualizada, presenta frecuentemente problemas complejos que pueden ser respondidos a través de la investigación cualitativa, dado que esta permite una comprensión profunda de la realidad de sus participantes (Pérez Serrano, 1998a; Puig Díaz, s.f.; Sandín Esteban, 2003).

2. Estudio de caso en un posgrado en la Facultad de Lenguas (UNC)

Dentro del amplio espectro de métodos cualitativos propuestos por Sautu (2003, p. 40), se optó por el de *estudio de caso*, concebido por Pérez Serrano (1998a) como “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (p. 85).

Al orientarse el estudio de caso de manera flexible a lo particular y/o a hechos clave para un individuo o un grupo, en los que la palabra y las interacciones cobran especial importancia para comprender sutilezas, desentrañar significados profundos o no conocidos y para dilucidar incidentes relevantes desde la óptica de los participantes (Stake, 1999, p. 11), consideramos que este método puede dar acabada respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados, a la vez se entrelaza coherentemente con lo expresado en los párrafos precedentes con respecto al tipo de investigación.

Uno de los rasgos esenciales de la investigación mediante estudios de caso es su adaptabilidad a la realidad estudiada, por este motivo no existe una única forma de investigar con esta metodología. De la tipología presentada por Pérez Serrano (1998a), se opta, a los fines de esta investigación y atendiendo al resultado del informe final, por el “estudio de caso interpretativo” (p.98), el cual se basa en descripciones profundas, utilizadas para desarrollar inductivamente categorías conceptuales relacionadas con los fundamentos teóricos.

La investigación con estudios de caso presenta una serie de etapas. En este sentido, Martínez Bonafé distingue tres fases principales: preactiva, interactiva y posactiva (como se cita en Pérez Serrano, 1998a, pp. 95-96). Si bien en la primera fase hay una revisión integral de la literatura específica y se establecen los objetivos, es posible modificarlos o expandirlos a partir de la información que se obtenga en la segunda etapa, dedicada al trabajo de campo. En la última fase, circunscripta al informe final, se detallan los resultados y las reflexiones derivadas de estos.

En esta oportunidad, el caso se presenta en un curso de posgrado en la Facultad de Lenguas de la UNC. Se trata de una propuesta formativa completamente en línea, dictada por segunda vez a través de la plataforma Moodle. En el plan de estudios se prevén doce

espacios curriculares, distribuidos en tres módulos. Cada uno de estos módulos abarca entre cuatro y cinco materias, dictadas consecutivamente con una duración aproximada de un mes cada una. De ese total, hay tres específicamente orientadas a la preparación progresiva del *Trabajo final*, requisito indispensable para culminar este estudio. Esta investigación se asienta en la segunda de esas materias. Al momento de cursarla, los alumnos ya han transitado por ocho espacios curriculares. La materia en cuestión, instancia intermedia entre la primera y la tercera, persigue como objetivo principal la elaboración de un primer borrador con algunos de los aspectos que compondrán el mencionado trabajo final.

3. Participantes

Los participantes de este estudio de posgrado residen en diferentes provincias del país. El denominador común de su formación académica gira en torno a las lenguas extranjeras, sin embargo, se trata de un grupo heterogéneo en cuanto al alcance y especificidad de su formación, como así también en lo que respecta al uso de tecnología.

Al inicio del curso había un total de 32 inscriptos, 4 de ellos no ingresaron nunca al aula. Para establecer un primer acercamiento al grupo, se envió una invitación por mensajería interna a todo el grupo, la cual incluía una presentación personal de la autora de este trabajo y una explicación sencilla del motivo por el cual se los contactaba. A esa invitación de carácter voluntario, respondieron 15 alumnos, un número significativo si se tiene en cuenta el total de 28 alumnos que registraron acceso al aula. De esos 15 participantes, se descontó una alumna que abandonó el curso.

A 14 alumnos se les envió por mail el primer instrumento de recolección de datos, consistente en un cuestionario en Word. Como opción se confeccionó el mismo cuestionario en formato online, cuyo link también fue enviado a los alumnos. Los detalles de este instrumento se presentan más adelante. Para completarlo, los alumnos disponían de 11 días. Este plazo abarcaba el tiempo fijado en el curso para la realización de la actividad 3 y la cantidad de días previstos para la recepción del feedback por parte de las docentes. Se sumó un día más para que los alumnos tuvieran la posibilidad de leer el feedback de su trabajo y compararlo con lo realizado.

Para la fecha prevista, no hubo envíos del cuestionario. La fecha de entrega coincidía con la del envío del trabajo final para acreditar el curso y con el cierre del año lectivo, factores que probablemente hayan impactado negativamente en el llenado del cuestionario. Para salvar esta situación, se extendió el plazo de entrega. Esta vez se obtuvieron 9 respuestas: 8 en formato online y 1 por correo electrónico. Estas 9 respuestas constituyen la muestra inicial. En la etapa siguiente, se aplicó el segundo instrumento de recolección de datos: la entrevista cualitativa. De los participantes que habían completado el

primer instrumento, se consiguieron 6 respuestas. La tabla I recupera los datos demográficos, de formación académica y de experiencia con TIC de esos 6 estudiantes:

Nombre ⁷	Edad	Provincia	Formación académica	Experiencia en el manejo de TIC
Fabiana	31	Córdoba	Licenciada en letras y literatura italianas, Profesora de lengua italiana. Actualmente cursando un posgrado en didáctica en línea.	Primera experiencia con Moodle a partir del posgrado que está cursando. Utiliza TIC en sus clases.
Ana	41	Tucumán	Profesora de francés, actualmente cursando un posgrado en didáctica en línea.	Primera experiencia con Moodle a partir del posgrado que está cursando. Incorpora tecnología en sus prácticas docentes desde lo aprendido en este estudio.
Cecilia	35	Salta	Traductora de Alemán. Docente de fonética y lectocomprensión. Ha realizado cursos para traductores a distancia, actualmente cursando un posgrado en didáctica en línea.	Uso de audios para fonética y sala de informática para lectura de textos de internet. Uso de diccionarios electrónicos y videos.
Beatriz	43	Formosa	Profesora de Inglés, Licenciada en enseñanza del idioma inglés, Diplomada en Planificación de enseñanza en entornos virtuales, actualmente cursando un posgrado en didáctica en línea.	Experiencia como alumna de varias carreras de posgrado a distancia
José	30	Corrientes	Profesor de Italiano para EGB3 y Polimodal, actualmente cursando un posgrado en didáctica en línea.	Cursos de formación docente de corta duración. Ha dictado la materia TIC para la enseñanza y producción de material didáctico en un Profesorado de Italiano.
María	44	Córdoba	Profesora y Traductora de Inglés. Título de Máster. Estudiante de un posgrado en didáctica online. Curso para Tutores en un instituto provincial.	Como docente: Usa aulas virtuales (p.ej.: Edmodo), grupos de Facebook, chat, multimedia, foros. Como traductora: foros de colegas, conferencias, cursos por Skype, Google docs.

Tabla I: Datos demográficos, de formación académica y de uso de TIC de los alumnos participantes en el estudio.

⁷ Pseudónimos

Toda la información demográfica de los alumnos participantes, referida a datos personales (estudios, edad, etc.), respuestas a mails, envío del cuestionario, fijación de fecha para entrevista, etc., se registró en una planilla denominada *de seguimiento* (ver Anexo 4).

Dado que hemos descrito el feedback como un proceso de comunicación, considerar solo la voz de los estudiantes para la recolección de datos, conduciría a una visión parcializada, porque en los actos comunicativos intervienen al menos dos sujetos, uno de los cuales puede ser el docente, razón por la cual es menester considerar también su perspectiva en pos de lograr una visión más completa y acabada del fenómeno en estudio. La tabla II incluye datos de las docentes, de interés para esta investigación:

Nombre ⁸	Edad	Formación académica	Experiencia en el manejo de TIC
Susana	45	Profesora y Licenciada en Letras Modernas, Magíster en Enseñanza del Español como lengua extranjera. Codirectora de un proyecto de investigación. Cuenta con numerosas publicaciones con referato a nivel nacional e internacional. Expositora y coordinadora en eventos científicos de su especialidad.	Dictado de cursos a distancia desde 2008. Numerosos cursos de formación en virtualidad.
Estela	57	Doctora en Ciencias del Lenguaje con mención en Culturas y Literaturas Comparadas. Docente en cursos de grado y posgrado. Investigadora, expositora en eventos científicos, cuenta con publicaciones en libros y revistas especializadas. Directora de tesis de grado y posgrado. Evaluadora de tesis, becas y proyectos. Docente de cursos de formación.	Dictado de cursos a distancia a partir de una propuesta para trabajar en la modalidad.

Tabla II: Datos demográficos, de formación académica y de uso de TIC de las docentes participantes en el estudio.

Como se observa en la tabla II, las dos docentes a cargo del curso presentan vasta trayectoria en la docencia, en investigación y en la dirección de trabajos de grado y posgrado. Sus aportes en este curso, tanto a través del feedback en las distintas instancias como a través de las entrevistas, resultan fundamentales para la triangulación de los datos obtenidos.

⁸ Pseudónimos

4. Accesibilidad al ambiente y problemas éticos

Fue clave lograr el acceso al curso en análisis porque permitió la prosecución de esta investigación. Desde un primer momento, en conversaciones informales, se contó con el apoyo y el permiso de la Directora de la carrera. Luego, personalmente y a través de mails, se solicitó formalmente el pedido de acceso y la inclusión de quien suscribe con el rol de *profesor sin edición* en el aula Moodle, tarea realizada por la *facilitadora* del curso, quien también ya estaba al tanto. Asimismo, se solicitó permiso a los participantes para grabar la entrevista y para analizar, con fines estrictamente investigativos, los documentos elaborados en el marco del curso. Los permisos se obtuvieron sin ningún inconveniente, desde el principio hubo de todas las partes voluntad de cooperar.

Dado el temor natural a ser evaluado y a sentirse expuesto en un estudio de esta índole, porque los casos suponen “al menos una pequeña invasión de la vida privada” (Stake, 1999, p. 58), se les garantizó a los participantes que sus nombres no serían publicados ni develados. Para mantener el anonimato, se utilizaron en el escrito pseudónimos.

5. Descripción de la materia y de las tareas a incluir en el análisis

5.1 El diseño del aula virtual

La materia elegida para este análisis es dictada a través de un aula virtual en la plataforma Moodle. Su diseño incluye bloques laterales con información general: presentación, equipo docente, programa, cronograma y listado de participantes. Los espacios destinados a la comunicación son dos: un foro unidireccional de novedades y uno de consultas generales. En el bloque central, se presentan tres unidades de idéntica arquitectura: una *clase* en la que se introduce la unidad y se explicitan nociones fundamentales relacionadas con esa unidad, *actividades* de realización obligatoria, *recursos* -en su mayoría archivos de lectura obligatorios y opcionales- y un *foro* por cada unidad destinado a las consultas específicas de contenido.

5.2 Tareas seleccionadas para analizar el feedback

Para situar y analizar el feedback, se escogieron dos tareas: la correspondiente a la *unidad 3* y la de *Trabajo final*. Esta decisión metodológica se fundamenta en que para quien suscribe este trabajo era menester contar con algún tiempo, previo a la recolección de datos, para familiarizarse con el entorno virtual, sus actividades y con el grupo de cursantes.

También, desde la perspectiva de los estudiantes era relevante contar con un tiempo para habituarse tanto a las docentes como a las tareas planteadas, de complejidad creciente a medida que el curso avanzaba. Las unidades están intrínsecamente relacionadas entre sí

a manera de proceso: la primera refiere a la delimitación del problema de estudio, la segunda al fichaje o estado de la cuestión y la tercera a la elaboración de un mapa conceptual, que refleje los principales aspectos del marco teórico a elaborar. Estas actividades confluyen en la cuarta unidad denominada *Trabajo Final*. La siguiente captura de pantalla de la unidad 3 ilustra la propuesta de este curso:



Figura VII: Vista de la unidad 3. (Captura de pantalla del aula virtual)

En la unidad 3, hay una tarea individual que tiene el carácter de obligatoria. Se incluye una recomendación reiterada en las tres unidades: la observancia (o no) de las correcciones realizadas en las distintas etapas tienen una repercusión directa en las calificaciones. Previo a la actividad obligatoria, los alumnos encuentran en un recuadro una *devolución general* - válida para todo el grupo- de la actividad anterior. Este documento incluye aspectos relativos a normas de estilo en la redacción académica.

Luego se presenta la actividad correspondiente a la unidad 3. Aunque se mencionó que en esta unidad la tarea obligatoria es *una*, se plantean en este espacio dos tareas: la primera se relaciona con la lectura de un artículo sugerido y la posterior elaboración de un mapa conceptual sobre el marco teórico de ese artículo. Esta tarea no es obligatoria, no se comparte con las docentes ni con los compañeros, tampoco existe un espacio para tal fin en el aula. Para la segunda tarea, los alumnos deben preparar un mapa conceptual sobre el marco teórico de su propio trabajo final. Esta actividad obligatoria y evaluable debe realizarse en un plazo máximo de 7 días. Para el esquema, puede utilizarse Word o alguna aplicación, se sugiere en la consigna *Mind Map*. El detalle de las actividades se observa en la siguiente imagen:

Actividad nro. 3

1) Seleccione uno de los siguientes textos leídos en la unidad 3:

- de Arnoux, Elvira Narvaja. "Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis." RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada 44 (2006): 95-118. [Acceder](#)
- Camps, Anna. "Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito". Junio de 2000. [Acceder](#)

2) Realice un esquema con el marco teórico utilizado por la autora.

3) A partir de algunos textos teóricos que enmarcarán su propio trabajo de investigación para esta Especialización, organice un esquema para el desarrollo del marco teórico, según el tema delimitado en la Actividad n° 1.

El esquema puede ser realizado en un archivo de word o en cualquier otro software que uds. conozcan (que pueda generar un archivo o una dirección URL para pegar en un archivo de word). Si no conocen ningún software pueden explorar [Mind Map](#), un sitio muy simple para hacer mapas descargables.

Figura VIII: Vista de las tareas de la unidad 3. (Captura de pantalla del aula virtual)

Para finalizar este trayecto, se les solicita a los alumnos que integren todas las actividades realizadas en el Taller en un texto de Word de hasta 6 páginas, que contenga las siguientes partes: introducción, formulación y delimitación del problema, estado de la cuestión, marco teórico y bibliografía. Esta actividad aspira a que los estudiantes formulen el borrador con algunas de las secciones que contendrá el proyecto para finalizar este estudio. En la consigna, se aclara la necesidad de contemplar el feedback de las unidades anteriores y la devolución general por unidad. Luego, se hace referencia a las características formales de la presentación, como se observa en la figura IX. Para esta actividad, se estableció un plazo de 4 días. Este curso fue el último del año y su dictado finalizó cerca de las fiestas navideñas.

Tema: Elaboración de una parte del Proyecto para su "Trabajo Final de Especialización"

Consignas: A partir de las actividades 1, 2 y 3 de este taller, recupere el material que le resulte de utilidad y agregue lo que considere necesario para el escrito, según las partes que se detallan a continuación.

- a) Introducción (razones / contexto del surgimiento del tema a investigar, enunciación del tema).
- b) Formulación y delimitación del problema.
- c) Estado de la cuestión: parcial, según los textos que hayan podido relevar hasta el momento.
- d) Marco teórico: Enfoque teórico, conceptos y categorías básicas según el problema delimitado.
- e) Bibliografía.

Figura IX: Vista de la última tarea: Trabajo final. (Captura de pantalla del aula virtual)

Para asesorar personalmente a los estudiantes, el grupo original de 32 alumnos fue dividido en dos, con lo cual cada docente tuvo a su cargo aproximadamente 16 alumnos,

aunque posteriormente 4 abandonaron el curso. Puesto que la escritura se concibe en esta materia como un proceso, esta forma de organización facilitó que una misma docente realice el seguimiento de los alumnos asignados y de los borradores, que cada uno de ellos confeccionó como futuro proyecto de finalización de este estudio de posgrado.

6. Técnicas de recolección de datos

La flexibilidad del estudio de caso como herramienta de investigación (Díaz De Salas, Mendoza Martínez & Porras Morales, 2011, p. 4; Puig Díaz, s.f., p. 9) permite su abordaje utilizando diversas técnicas de recolección de datos. A los fines de este trabajo, se utilizaron las siguientes:

- Documentos
- Cuestionario
- Entrevista cualitativa
- Observación no participante
- Cuaderno de notas de la investigadora

El caso en estudio se desarrolla en un entorno virtual, lo cual se traduce en un nuevo escenario de investigación, donde gracias a la incorporación y al uso de tecnología se generan al mismo tiempo nuevas posibilidades de recolección de datos (Orellana López & Sánchez Gómez, 2006, p.206), como por ejemplo el cuestionario online específicamente diseñado para este caso. A su vez, con el objetivo de asegurar la calidad de este estudio se integraron tres importantes técnicas de recolección de datos: el *análisis de documentos*, la *observación en línea* y las *entrevistas*. Dado que el formato de la carrera es virtual, lo cual implica a su vez que los participantes pueden residir en diversos lugares, los instrumentos diseñados comparten esa misma característica, de otra manera hubiera sido imposible la recolección de datos.

6.1 Documentos

Una fuente valiosa de datos cualitativos la constituyen los *documentos*, porque contribuyen a la comprensión del contexto, de las dinámicas que en él se suscitan y aportan al entendimiento del fenómeno en estudio. La gama de documentos puede ser amplia e incluye tanto registros escritos como simbólicos y cualquier otro tipo de referencia, material o artefacto, los cuales a su vez pueden incluir datos de naturaleza visual y auditiva. Sostienen Orellana López y Sánchez Gómez (2006, p. 209) que estas características se observan también en virtualidad, pero dada la especificidad de esta, se suman otras propias como la digitalización, la interactividad y el fácil acceso mediante hipervínculos, entre otras.

De la clasificación expuesta por estas autoras y teniendo en cuenta tanto la

arquitectura del aula virtual como las actividades solicitadas a los estudiantes, los documentos a analizar son de tipo *textual* e *hipertextual*. Los primeros incluyen solo texto como es el caso, por ejemplo, de un archivo digital en Word, no contienen hipervínculos, por lo que la navegación es lineal. En el caso de los documentos hipertextuales también se trata de textos, pero con hipervínculos entre las palabras o hacia otros textos. La navegación no es lineal. En el caso en análisis, existe una prevalencia de documentos textuales por sobre los hipertextuales, aunque ambos están presentes en mayor o menor medida en:

- Consignas de las tareas referidas a la unidad 3 y Trabajo final
- Resolución de las tareas referidas a la unidad 3 y Trabajo final
- Feedback resultante de las tareas (se incluye como comentario en el documento Word de la tarea misma)
- Devoluciones para todo el grupo en formato Word
- Conversaciones en los distintos foros
- Mensajes electrónicos

6.2 Cuestionario

El primer instrumento enviado a los alumnos participantes del estudio es un cuestionario titulado *Mi reflexión sobre feedback en entornos virtuales*. Este instrumento se desarrolló como documento en Word (ver Anexo 1) y online utilizando Google docs (ver Anexo 2). De esta manera, los participantes podían elegir libremente con qué herramienta completar el cuestionario, acorde con sus propios tiempos y experticia. La opción por el documento online fue clara: Se obtuvieron siete respuestas en ese formato y una en Word.

El cuestionario comienza con el título en el *encabezado*, una *introducción* con la explicación de los objetivos del instrumento, recomendaciones para el llenado e indicaciones prácticas como por ejemplo la fecha de envío. Se eligió para la redacción el tratamiento informal (vos) para reducir la distancia y lograr mayor compromiso por parte de los encuestados. En el mismo sentido, y dado que se trataba de una instancia de reflexión, las preguntas fueron redactadas en primera persona del singular (*Al momento de resolver la actividad: ¿Cómo verifiqué (yo) si la estaba realizando de manera correcta?*).

El cuestionario se compone esencialmente de dos partes: La primera batería de preguntas se refiere al momento de *planificación y realización* de la tarea. En ellas, se apela al conocimiento por parte de los estudiantes de los objetivos de la tarea y a las estrategias puestas en juego para monitorear sus acciones y resolver dificultades en el caso de que estas se presenten. Una pregunta se orienta específicamente a las emociones durante esta etapa.

La segunda parte del cuestionario indaga sobre el momento en que se reciben las correcciones de las docentes, una vez *concluida* la tarea. Las preguntas recopilan

información sobre el feedback recibido y su relación con los objetivos de la tarea. Esta parte del cuestionario también averigua sobre observaciones y estrategias concretas para la mejora del propio desempeño en tareas futuras. Al igual que en la primera parte, se incluye una pregunta relativa a las emociones.

La mayoría de las preguntas son abiertas y las de carácter cerradas dicotómicas (opción por *sí* o *no*) deben ser fundamentadas por los participantes. Se incluyen, asimismo, dos preguntas cerradas con opciones múltiples. En estas preguntas, se pueden incorporar alternativas de respuestas no contempladas inicialmente. El cuestionario contempla al final una sección denominada *Mis comentarios*, a completar libremente por los participantes. Para el armado del cuestionario, se observaron las recomendaciones de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010, pp. 225-229) en lo que refiere a claridad, uso de lenguaje apropiado, entre otros.

6.3 Entrevista cualitativa

Se eligió la *entrevista cualitativa* o *entrevista en profundidad* (Campoy Aranda & Gomes Araújo, 2009, p. 288; Taylor & Bogdan, 1994, p. 101) por su diseño flexible y abierto, el cual posibilita a través de preguntas y respuestas una comunicación que en este caso aspira a comprender prácticas en torno al feedback en virtualidad. Las entrevistas a docentes se realizaron de manera presencial, las de los estudiantes por teléfono, debido a que el lugar de radicación de los entrevistados y el de la investigadora no eran coincidentes.

Para ambos casos, el formato de las entrevistas fue de tipo *semiestructurado*, es decir, basado en un listado de preguntas centrales y luego ampliado con preguntas adicionales para precisar informaciones o profundizar en aspectos específicos. Para la entrevista a las docentes, se elaboraron doce preguntas en su mayoría abiertas. En las preguntas dicotómicas, se solicitó a las docentes explayarse al respecto. En el caso de los estudiantes participantes, se retomaron las preguntas del cuestionario enviado inicialmente. Algunas respuestas de ese instrumento fueron cortas, y en algunos casos escuetas, de allí la necesidad profundizar al respecto en la entrevista. Si bien los interrogantes centrales son iguales para todos los alumnos participantes, porque parten del mismo cuestionario, no es el caso de las preguntas adicionales, dado que las experiencias en relación con el feedback tienen carácter de únicas e individuales. A partir de cada respuesta obtenida, se indagó en algún aspecto particular de interés para este estudio.

Tanto las entrevistas realizadas a las docentes (ver modelo de entrevista a las docentes en el Anexo 3) como las de los estudiantes presentan dos momentos claramente diferenciados: para lograr empatía y neutralizar el hecho de que la entrevista fuera grabada, en la primera parte de carácter *introdutoria*, la conversación giró en torno a temas generales como presentación personal, lugar de residencia (en el caso de los alumnos

participantes), formación académica, ejercicio de la profesión, entre otros. En esta etapa, se recordó al entrevistado el objetivo de la entrevista, así como también que sus respuestas permanecerían en el anonimato. Asimismo, se solicitó el consentimiento de los entrevistados para grabar la conversación. En la segunda parte, se abordaron los temas específicos de feedback.

6.4 Observación externa o no participante

La observación es una técnica para recabar datos presente en cada estudio de tipo cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 418). No se puede prescindir de ella, porque provee al investigador la materia prima que, a través de su análisis posterior, dará lugar a la explicación del fenómeno en estudio. En este caso, se opta por la observación *externa* o *no participante* (Pérez Serrano, 1998b, p. 24), lo cual implica que la investigadora accede al aula virtual, conoce la tecnología a utilizar, tiene una *identidad de participación* conocida por los participantes, pero su rol es pasivo, sin intervención en las interacciones (Orellana López & Sánchez Gómez, 2006, pp. 212-213). Con esta técnica se procuró durante el cursado y a posteriori, explorar, conocer y describir el contexto virtual, base para este estudio, como así también comprender, a partir de la interacción entre los participantes y de las distintas actividades planificadas en el curso, los procesos implicados en el feedback.

6.5 Cuaderno de notas de la investigadora

En formato papel y también online, se registraron todo tipo de informaciones inherentes al estudio como por ejemplo lecturas y material de consulta para el marco teórico, decisiones derivadas de las reuniones con la directora de tesis y aquellas informaciones surgidas de las observaciones en el aula virtual. Esta herramienta fue de consulta permanente.

7. Criterios de calidad

En las páginas iniciales de este estudio, se expresó que el interés por investigar sobre feedback surge a partir de las experiencias vividas como alumna de un estudio de posgrado en línea. Esas experiencias sobre lo que significa ser un estudiante a distancia o sobre cómo debería ser el feedback en estos contextos, podrían interferir en la interpretación de los datos e incluso invalidar el estudio al establecer, por ejemplo, conclusiones anticipadas sin la previa consideración de todos los datos recolectados. Sin embargo, uno de los rasgos diferenciadores de la investigación cualitativa radica en que este tipo de estudios apela a la *subjetividad para comprender* acabadamente un fenómeno como el presentado, por este motivo no se concibe la subjetividad como una falla, sino como un elemento esencial para lograr la comprensión aludida (Stake, 1999, p. 48). No obstante,

para que la subjetividad propia del investigador no interfiera en la investigación, se considera fundamental atenerse a los *criterios de calidad* propios para este tipo de estudios (Mendizábal, 2006, pp. 90-97; Pérez Serrano 1998b, pp. 76-95; Salgado Lévano, 2007, pp. 74-75). Con el fin de asegurar la *credibilidad* de este estudio, se tomaron diferentes medidas: para lograr precisión en la recolección de datos, las entrevistas, instrumento esencial para este trabajo por su riqueza y densidad, fueron grabadas y transformadas a textos digitales. Disponer de la palabra exacta de los entrevistados para su consulta permanente, contribuye a una interpretación posterior certera, que *respete y refleje* la visión de los participantes. Para aumentar la confianza en los datos obtenidos y “como un modo de protegerse de las tendencias del investigador” (Taylor & Bogdan, 1994, p.92), se implementó la *triangulación de datos* provistos por distintas técnicas. Con este fin, las entrevistas de los alumnos se articularon con las de los docentes y ambas a su vez con los datos obtenidos de las tareas, las consignas, el feedback proporcionado, el cuestionario y las observaciones realizadas.

La *auditabilidad o seguridad* se garantiza a través de la minuciosidad al momento de la recolección y análisis de datos, como así también en la fundamentación de las decisiones metodológicas. El proceso completo y los documentos que lo sustentan pueden ser *evaluados externamente*. En este caso, esa función está representada por la directora de tesis (y a futuro por los evaluadores de este trabajo), quien podrá hacer una revisión permanente de lo realizado y/o a realizar y así salvar posibles falencias. Todas las medidas mencionadas aspiran a minimizar el sesgo del investigador y a favorecer la *credibilidad y confirmabilidad* del trabajo.

Una investigación de esta naturaleza no aspira a la generalización (validez externa) de sus resultados. No obstante, estos sí pueden contribuir a brindar un mayor conocimiento del feedback en situaciones de aprendizaje y a ofrecer pautas de utilidad para estudios futuros. Aclara Hernández Sampieri et al. (2010) que “la transferencia no la hace el investigador, sino el usuario o lector del estudio” (p. 478), puesto que es este último quien se pregunta por su aplicabilidad en contextos similares, mientras que el investigador solo ofrece una perspectiva del tema en estudio.

8. Estrategias de análisis de los datos

8.1 Análisis de contenido

El propósito esencial del análisis radica en buscar sistemática y reflexivamente información que conduzca a una interpretación acabada de las preguntas de investigación. Por la naturaleza del objeto de estudio, se propone realizar un *análisis de contenido*, definido como un procedimiento que permite “investigar sobre la naturaleza del discurso”

(Pérez Serrano, 1998b, p. 133). Esta técnica para la interpretación de textos se basa en la lectura sistemática y organizada de los documentos detallados en el punto 6 con el fin de realizar, a partir de ellos, inferencias válidas. La aplicación de esta técnica se fundamenta en la descomposición y clasificación del contenido textual para producir un “meta-texto analítico en el que se presenta el corpus textual de manera transformada” (Díaz & Navarro, como se cita en Fernández Chaves, 2002, p. 37). El análisis de contenido puede abordarse a distintos niveles:

Todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretados de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente. Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen el contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Se puede además, percibir un texto, latente oculto, indirecto que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir (Andréu Abela, 2002, p.3).

Tanto el contenido textual manifiesto como el latente son analizados en el marco de un contexto determinado. La importancia de este último radica en que provee informaciones relevantes que contribuyen a develar el significado del texto.

8.2 Bitácora de análisis

Con el objetivo de documentar y auxiliar el proceso a realizar, se recurre a la *bitácora de análisis* (Hernández Sampieri et al., 2010, pp. 447-448). Este instrumento contiene anotaciones específicas sobre la codificación, la categorización de los datos, preguntas, observaciones e ideas relacionadas con el problema de investigación, que surgen durante el análisis y que precisan ser registradas para no olvidarlas.

9. Etapas del proceso de análisis realizado

Afirman Savin-Baden y Howell Major (2013, p. 421) que, al abordar los datos con el fin de analizarlos, los investigadores reparan en aspectos que se destacan como por ejemplo comportamientos, eventos, actividades, estrategias, puntos de vista, significados, patrones e interacciones, entre otros. Tomando en cuenta esta afirmación, es que, a partir de la lectura profunda de los datos obtenidos, se llevó a cabo una *reducción* para eliminar lo irrelevante y facilitar tanto su tratamiento como su comprensión. Aquellos datos, que luego de su comparación presentaron ideas análogas, se agruparon bajo una misma denominación, es decir, se *codificaron*. Al respecto dice Vasilachis de Gialdino (2006):

Codificar supone siempre un *corte o fractura* de los datos. Por un lado permite identificar y agrupar información descontextualizándola, es decir extrayéndola del texto original. Por otro lado recuperarla en un nuevo texto (recontextualización) y comenzar a interrogarla para descubrir sus propiedades y dimensiones (p. 157).

La codificación se concibe como un proceso flexible que se refina durante el transcurso de la investigación. El proceso de análisis de contenido se inició con un listado de códigos *a priori o pre-codificación* (ver muestra del manual de códigos en el Anexo 5), armados a partir del marco conceptual, con los cuales se realizó la búsqueda de palabras, frases, oraciones e ideas que reflejaran esos códigos. De otras regularidades encontradas en los materiales de análisis, surgieron nuevas codificaciones *in vivo* (Savin-Baden & Howell Major, 2013, p. 422; Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 157). A la par, se realizó una búsqueda bibliográfica, cuando ante nuevos interrogantes el marco conceptual no brindaba una respuesta acabada.

Los *segmentos de datos* codificados fueron luego categorizados, acciones que corresponden a un *primer* nivel de codificación cualitativa. En una instancia posterior, se compararon y relacionaron esas categorías para reagruparlas nuevamente en *temas* (Savin-Baden & Howell Major, 2013, p. 421-427), lo cual corresponde a un *segundo* nivel de codificación. Consideramos que este procedimiento es de utilidad para encontrar nuevas conexiones entre los temas y definiciones planteadas originalmente (Dabenigno, 2017, p. 36).

Para la codificación, se toma el criterio de *saturación* de datos, el cual supone que si cada nueva unidad de análisis no aumenta la calidad de la información obtenida y no se traduce en un mayor conocimiento del tema investigado, carece de sentido seguir incorporando más unidades de análisis, porque la información obtenida deja de ser significativa (Alonso, 1998, p. 106). Asimismo, consideramos que los casos negativos constituyen una estrategia analítica válida, que tendremos en cuenta en caso de presentarse. Al respecto expresan Borda y Güelman (2017):

Una de las principales diferencias entre los estudios cuantitativos y los cualitativos es la profundidad con que se suele tratar un tema en estos últimos, debido a la importancia otorgada no solo a la búsqueda de patrones y recurrencias, sino también a las singularidades de aquellos casos “negativos” o contrapuntos que pueden surgir en la muestra utilizada, pretendiendo así dar cuenta de la diversidad de perspectivas y sentidos otorgados por los mismos actores sociales a sus prácticas e interacciones sociales (p. 17).

Para la instancia de análisis se procedió de la siguiente manera: La primera tarea consistió en agrupar todos los datos por tipo de instrumento, es decir la información concerniente a los foros, el feedback de las tareas 3 y Trabajo final, las respuestas del cuestionario y el resto de los datos fue organizado en documentos individuales en Excel. Las entrevistas fueron desgrabadas y digitalizadas. Para la siguiente instancia, se imprimieron todos los archivos con los datos recolectados. Cada documento se estudió de manera preliminar por separado. Al mismo tiempo, durante la lectura se asignaron o crearon nuevos códigos, según el caso. Cuando hubo dudas con respecto a la asignación de códigos, se realizó una marca extra en los textos para volver a analizarlos en las siguientes “rondas de codificación” (Dabenigno, 2017, p. 22). Para el siguiente paso, se armaron archivos que agrupan códigos con un tema en común. Con este fin, se utilizaron planillas de cálculo online de Excel (Ruona, 2005). A su vez, para cada código se creó una hoja de cálculo. Para ejemplificar lo expresado, el archivo denominado *3250-3257 Emociones* refiere a códigos y subcódigos relacionados con distintos aspectos emocionales surgidos de los instrumentos de recolección. Por ejemplo, el código 3252 refiere a *satisfacción por la tarea realizada* y el 3257 a *otras emociones*. Un subcódigo dentro de *otras emociones* es el 3257an que remite a *ansiedad*. En cada hoja de cálculo, se cargaron los párrafos de texto de todos los instrumentos de recolección de datos que compartían el código en cuestión. Así se creó un banco de citas textuales por código, que a la vez triangula la información de los distintos instrumentos. La planilla Excel en el anexo 6 muestra, a modo de ejemplo, la información obtenida para el código 3257 ner: código 3257 referido a emociones: nerviosismo. La información obtenida por código fue acompañada de una nomenclatura, que permitiera identificar ágilmente de dónde se extrajeron las citas textuales, como se muestra en los siguientes ejemplos. Esta nomenclatura acompaña cada cita del capítulo IV.

Nomenclatura	Significado
CueP6H4Ana	Cue: Cuestionario, P6: pregunta número 6, H4: hoja número 4 del cuestionario impreso en papel, Ana: pseudónimo de la estudiante
EnH32José	En: entrevista, H32: hoja número 32 de las entrevistas impresas en papel, José: nombre del estudiante

Tabla III: Ejemplos de nomenclaturas para citas textuales

10. Limitaciones del estudio

Una posible limitación del estudio radica en que de seis estudiantes participantes, cinco son mujeres y solo uno es varón. Para ampliar la variedad de voces intervinientes, hubiese sido deseable contar con mayor participación de hombres en este estudio, lo cual en la Especialización en estudio no resulta fácil de resolver, porque la inmensa mayoría de los estudiantes son mujeres. Para lograr esta variedad, debería pensarse en otro contexto en el cual llevar a cabo esta investigación.

CAPÍTULO IV

El feedback en entornos virtuales: resultados de un estudio de caso

A partir de la información obtenida de los distintos instrumentos, se presenta en este capítulo un análisis que agrupa los principales hallazgos en cuatro temas. Dado que para cada uno de ellos, se cuenta con abundantes datos, se opta por una descripción exhaustiva desde los elementos que los conforman. Al finalizar cada tema, se resumen en forma de gráfico los conceptos principales.

1. El docente es el principal proveedor de feedback externo en formato escrito y orientado a la tarea.

A los fines de presentar acabadamente el tema, se lo segmenta en las tres secciones a continuación:

- 1.1 El docente como principal proveedor de feedback externo,
- 1.2 El feedback externo se orienta principalmente a la tarea y
- 1.3 El feedback se vehiculiza a través del lenguaje escrito

1.1 El docente como principal proveedor de feedback externo

Las docentes a cargo del curso fueron las principales proveedoras de feedback externo. Para ello, redactaron en los archivos de cada tarea enviada por los alumnos, comentarios al margen o bien agregaron correcciones de un color contrastante. Los alumnos desde el rol de receptores quedaron en cada ocasión a la espera del feedback, mientras continuaron con el desarrollo de la tarea siguiente.

En las comunicaciones de los foros, se apreció algo similar en cuanto a emisor y destinatario de feedback. Los mensajes, por ejemplo referidos a consultas, fueron emitidos por los alumnos y respondidos por las docentes. En alguna ocasión, un estudiante manifestó la misma duda que otro, es decir se sumó a una consulta, que luego fue respondida por alguna de las docentes. No se registraron situaciones en las que los alumnos entre sí se brindasen feedback mutuamente.

Una de las docentes, Estela, relacionó este feedback brindado por las docentes a sus alumnos con el tipo de actividades planteadas y con el factor tiempo: el curso tuvo corta duración y tiempos muy pautados para cada tarea y su corrección, para otro tipo de feedback con participaciones más activas de los alumnos, el tiempo resultaba insuficiente. En palabras de Estela:

El tema es que por las características de la materia (...), el curso es demasiado corto y hubo que hacer la mayor parte de las actividades individuales, no dan los plazos, porque si hacemos por ejemplo un foro o una actividad grupal eso implica sacrificar

una de las actividades (Estela, EnH1).

Esta docente, sin embargo, reconoció la necesidad de generar otro tipo de instancias en las que se propicie un feedback con participaciones más activas por parte de los alumnos. Al respecto Estela afirmó que *“se podría trabajar mejor un poco más largo pensando en un intercambio entre ellos, pensando en una actividad que se corrijan entre ellos”* (Estela, EnH2).

Mayor participación de los estudiantes se encontró en el foro de la unidad 3, donde el feedback utilizado para aclarar significados fue emitido por una alumna:

El motivo de esta consulta deriva de la confusión en interpretar las correcciones que me hicieron tanto en la actividad 1 como en la 2. (...) Me gustaría pedirles, si es posible, si pueden añadir un comentario para estos casos u otros similares (en el que diga por ejemplo "se agregó coma" o "la coma no corresponde") de manera que no se preste a confusión como me pasó a mí (Cecilia, FoU3H3)⁹.

La intervención de Cecilia refiere al feedback obtenido por la tareas 1 y 2, pero de aplicación para las siguientes. Su participación remitió a divergencias al momento de interpretar el feedback, a partir de lo cual solicitó acordar pautas de corrección a futuro, con lo cual generó feedback para sus docentes. El posteo de Cecilia es a la vez un ejemplo de cómo a través del feedback externo, se puede impulsar la generación de feedback interno.

1.2 El feedback externo se orienta principalmente a la tarea

Los documentos devueltos a los estudiantes incluyeron los comentarios de las docentes por la tarea realizada. En esos comentarios, se apreció un marcado predominio de feedback referido principalmente a tres aspectos: a) normas de citado, b) normas de puntuación y, c) estilo de redacción académica. Algunos ejemplos, provistos a Ana y Cecilia por sus docentes, sirven para ilustrar lo expresado:

a) *Vacchieri, A. (2013) Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. (Completar según el sistema APA)¹⁰* (Ana, TFH2)¹¹.

b) *En los últimos tiempos, (conviene colocar coma después del circunstancial que encabeza la oración) los docentes del departamento de lenguas de la Escuela Ciudadela de la provincia de Tucumán, (quitar coma entre sujeto y predicado)* (Ana, TFH2).

c) *genera cuantiosos (desde la escritura académica, sería más adecuado:*

⁹ FoU3H3: Foro de la unidad 3, hoja impresa número 3.

¹⁰ Se mantiene el color rojo, como figura en el original entregado a los alumnos.

¹¹ TFH2: Trabajo final, hoja impresa número 2.

numerosos) replanteos, discusiones y revisiones (quitar espacio excedente) (Cecilia, TFH5).

El siguiente comentario de feedback también se orientó a la tarea, pero se focalizó en un aspecto distinto a los enunciados anteriormente. En este caso, se le solicitó a la alumna profundizar en la teoría que enmarcará su futuro proyecto final: *“Tendrías que enmarcar en una teoría general de la enseñanza, especificar cuál es el concepto de enseñanza, a partir de eso, el concepto de ‘prácticas docentes’ y en ese marco, el de ‘observación’ como parte del proceso”* (Fabiana, T3H1)¹².

Algunos comentarios de feedback orientados a las tareas fueron precedidos por oraciones, cuya finalidad consistió en elogiar o estimular al alumno por su desempeño. Se trata de feedback que además de proveer información sobre las tareas realizadas, se dirige a las creencias de autoeficacia, es decir al yo, un ejemplo de este tipo de comentarios es el que recibió Cecilia por la tarea de la unidad 3:

Muy buen trabajo en ambos cuadros. Para el marco teórico de tu trabajo, tenés un buen mapa de conceptos y categorías. Te sugiero buscar autores de primera mano y complementar con autores que recuperan a los primeros. Por ejemplo, sobre el enfoque de la Lingüística cognitiva o de la contrastiva, si bien pueden resultar útiles las articulaciones teórico-prácticas de los investigadores de nuestra facultad, tendrías que partir de los autores clave en ambas disciplinas (Cecilia, T3H3).

La cita anterior proveyó indicaciones sobre lo realizado, pero también aportó sugerencias con vistas a la última tarea: el Trabajo final. Asimismo, para clarificar aún más lo expresado, la docente incluyó algunos ejemplos a modo de reflexión sobre los autores considerados para el marco teórico. El ejemplo a continuación también se orientó al yo y focalizó en los aspectos erróneos de la realización de la tarea:

En cuanto a la actividad 3 está muy bien resuelta. Los esquemas están muy completos y claros. El esquema 2 espero te sirva para comprender que lo que ponés en el "Estado de la cuestión" no corresponde, porque nombrás y hablás más sobre conceptos que sobre trabajos de investigación. En el archivo van los comentarios. (José, T3H6).

En el archivo con comentarios de la cita anterior, se proveyó a modo de ayuda un ejemplo de estado de cuestión con el fin de que el alumno estableciese comparaciones con el propio texto: *“El estado de la cuestión sigue mal. Te pego uno que está bien para que*

¹² T3: Tarea/ actividad 3

observes que no se colocan conceptos, sino que se hace un rastreo de trabajos de investigación” (José, T3H6).

En otro ejemplo, la docente en su feedback reescribió una oración del texto entregado por la estudiante para que esta comparara ambas escrituras, y así pudiera apreciar las diferencias entre lo realizado y lo esperado: *“El análisis que la autora realiza con respecto a la problemática coincide mucho con las hipótesis **que se han formulado para la de quien desea llevar a cabo**”*¹³, la docente comenta en los márgenes del documento: *“**intentá despersonalizar y no nombrarte vos. Fijáte cómo lo hago**”* (Beatriz, FeTFH6).

Otros mensajes de feedback se dirigen al yo exclusivamente, sin aportar información sobre la tarea, ni sobre otros aspectos: *¡Muy bien la actividad! Noto una evolución muy positiva en tu escritura y has cumplido muy bien con lo que esperábamos en este Taller. Esto se observa en tu actividad* (Beatriz, TFH6).

Los ejemplos presentados hasta aquí remitieron a feedback recibido a *posteriori*, una vez finalizada las tareas. Sin embargo, *durante* la resolución de esas tareas se registraron en los foros algunas intervenciones que requirieron feedback, como las presentadas a continuación:

Estudiante: Mi consulta es si debemos especificar los objetivos generales y específicos de nuestro trabajo y la metodología que usaremos.

Docente: ¡Hola! Como la consigna acepta "agregar lo que fuere necesario" podés incluirlo en el apartado "Introducción", pero brevemente (María, FoTFH4).

Estudiante: Con respecto a su sugerencia [de la docente] sobre utilizar autores de primera mano, que entiendo perfectamente y así debe ser, en mi caso el problema es que no cuento en este momento con ese material, pero que deseo adquirir para poder desarrollar mi tesis en el futuro. Se trata de teoría básica, que no puedo reemplazar por otra. ¿Es posible que, a los fines de este trabajo final, me maneje con bibliografía de segunda mano?

Docente: Está bien por ahora. Te sugiero conseguir la bibliografía para el Taller III, que es más metodológico y, seguramente, allí te lo van a exigir (Cecilia, FoTFH4).

En cuanto al contenido incluido en cada feedback, predominaron las referencias a errores o a los aspectos que deben ser mejorados. Las indicaciones sobre los aciertos o los aspectos satisfactorios de las tareas realizadas resultaron menos frecuentes. Una de las docentes, Susana, lo explicó de esta manera:

Susana: Corregimos con control de cambios, entonces por cada cosa que vamos

¹³ El tachado pertenece a la docente.

viendo en sus textos les vamos haciendo comentarios al margen y después le hacemos una devolución en el mismo archivo sobre los errores o las dificultades que tuvo.

Investigadora: ¿También hacen alguna referencia a los aciertos? ¿O apuntando a lo que debe mejorar?

Susana: No específicamente hacia los aciertos, pero tratamos siempre de matizar el discurso con algo positivo. Por ejemplo, “en líneas generales tu actividad es correcta y está bien lograda, pero fijate tal cosa o tal otra”. Nos llevaría demasiado tiempo nombrar todos los aciertos, pero (...) con una sola frase señalamos en cierta forma si está bien o no (Susana, EnH5).

1.3 El feedback se vehiculiza a través del lenguaje escrito

El feedback por las tareas realizadas se comunicó de manera escrita, mediante comentarios al margen, en el mismo documento enviado por los alumnos. De forma similar, el feedback en los foros también se brindó en ese formato. Dada la naturaleza de este tipo de mensajes, donde la comunicación es diferida y hay una distancia física entre los participantes por tener lugar en un formato virtual, las docentes apelaron a ciertas estrategias discursivas para reducir esa distancia. Para lograrlo, tutearon a sus alumnos y los llamaron por su nombre de pila. Asimismo, incluyeron saludos y expresiones orientadas a que el alumno supiese que no estaba solo en este trayecto, sino acompañado por un equipo de docentes y tutores. A los fines de ejemplificar lo mencionado, se tomaron dos ejemplos de feedback: el primero se extrajo de los foros, el segundo del feedback de la última tarea:

Estimadas chicas:

Pueden incluir las referencias bibliográficas en Word.

Cariños. Estela (Estela, FoT3H2)

Fabiana: Espero que te haya resultado útil el Taller y que este trabajo te sirva como base para tu proyecto. Quedo a tu disposición para lo que necesites. Cariños. Estela (Fabiana, TFH1)

Sobre sus elecciones a nivel discursivo al momento de brindar feedback, Estela expresó lo siguiente:

En mi caso pasa más que nada por el tono, el lenguaje que utilizo, siempre tuteo a mis estudiantes que son colegas, los trato por su nombre, trato de trasladar el tono coloquial, de hacer hincapié en lo que tienen bien (...). Trato de decirles “estoy a tu disposición para lo que necesites”, ir un poco más allá de la cosa fría y tajante. No es

lo mismo verlo escrito a que el profesor se siente con vos y te lo explique. Entonces trato de suplir ese vínculo, si se quiere afectivo, a través de un discurso de cerca, atenuado, donde se incluyan mitigadores y también opciones, que haya un tono cálido que se pueda percibir a través del lenguaje (...). Siempre respondo; si me mandan un mensaje, siempre mando otro con saludos (Estela, EnH5).

Si bien los aspectos emocionales serán tratados en profundidad en otro tema, se hace referencia en este punto al cuidado que tienen las docentes en la selección de los términos a emplear en los mensajes y a los recaudos que toman al momento de la redacción del feedback, porque de acuerdo con ello la recepción de este puede variar, dando lugar a interpretaciones erróneas o a efectos negativos en el alumno a nivel emocional. Así lo expresa Susana:

Yo me doy cuenta que es muy importante atenuar en distancia, atenuar el discurso, porque también es una forma que el otro pueda ir avanzando, porque en definitiva está solo. Entonces, si encima que está solo, sos muy frontal se puede desmoralizar. (...) Si por ejemplo una alumna me dice: “como dice Bourdieu”, ella cita a Bourdieu y no pone la fuente (...). Yo a veces les decía: ¿Y la fuente? Y por ahí se enojaban. No es lo mismo poner ¿Y la fuente? con signos de pregunta, que ponerles “No te olvides que por más que lo diga Bourdieu, sería conveniente que en el texto académico siempre pongas la fuente”. La recepción de esos dos feedback es diferente y eso ha sido un aprendizaje para mí (Susana, EnH11).

La importancia de que tanto docentes como estudiantes compartan el significado de cada corrección en los mensajes de feedback, se evidenció en el ejemplo de Cecilia del apartado anterior, en el cual la estudiante expuso que a pesar de haber leído y releído el feedback -posible gracias a que era en formato escrito- no logró comprenderlo. Sobre este particular, Estela mencionó en la entrevista lo siguiente:

Una alumna a mí y una a Susana nos pidieron precisiones sobre la devolución que habíamos hecho. En el caso mío, era porque yo en algunos puntos había puesto, le había marcado con amarillo y con rojo una coma y un punto y no había aclarado ahí por qué o qué significaba, no me di cuenta e hizo falta que la chica me escribiera y me preguntara y ahí agregué en el mismo documento las aclaraciones y se lo volví a mandar y quedó muy contenta (Estela, EnH6).

1.4 Síntesis del tema 1

El tema 1 reúne las principales características observadas en el feedback externo en un entorno virtual. Una de esas características se relaciona con las personas que generan feedback externo. En el caso en estudio, son las docentes quienes realizan esta tarea, mientras que los estudiantes son sus receptores. En alguna oportunidad, los alumnos se transforman en generadores de feedback para sus docentes. Otra particularidad en el feedback externo es que este se orienta a la tarea, es decir a un producto terminado. Por último, el formato elegido para brindar feedback en todos los casos fue escrito.



Figura X: Esquema del tema 1: Características del feedback externo en un entorno virtual

2. Los estudiantes despliegan diversas estrategias autorregulatorias e internalizan el feedback externo virtual en pos de resolver eficazmente la tarea.

Este tema se presenta gradualmente en las tres secciones a continuación:

- 2.1. Estrategias autorregulatorias durante la planificación de la tarea
- 2.2. Estrategias autorregulatorias durante el desarrollo de la tarea
- 2.3. Autorreflexión sobre la tarea realizada a partir del feedback

2.1 Estrategias autorregulatorias durante la planificación de la tarea

Para abordar las estrategias autorregulatorias utilizadas durante la fase de planificación de la tarea, se tomaron como punto de referencia las metas que guiaron la actividad, puesto que a partir de ellas los estudiantes planificaron sus acciones en pos de alcanzarlas. El programa de la materia contaba con *objetivos generales* y *específicos*. Los primeros remitían a la reflexión crítica de los procesos de escritura académica y al desarrollo de estrategias para la elaboración paulatina del trabajo final. Los segundos, en tanto, se relacionaban con los propios procesos de escritura, los elementos constitutivos de la escritura académica y las normas de citado. Las consignas de las tareas número 3 y Trabajo

Final, sin embargo, no incluyeron especificaciones referidas a objetivos parciales a lograr con la realización de las tareas propuestas, tampoco se hizo mención a la manera en que estas contribuirían a alcanzar los objetivos plasmados en el programa. Al respecto, opinó una de las docentes:

Investigadora: ¿Qué especificaciones brindan sobre los objetivos de la tarea que tienen que realizar los alumnos? ¿Saben los alumnos qué se espera de ellos con la actividad que tienen que desarrollar?

Susana: Generalmente no, se enteran con la devolución por decirlo así. Quizás eso sea algo para mejorar, poner los criterios de evaluación antes de cada actividad, sería interesante (Susana, EnH4).

De la cita anterior, se pudo inferir que los objetivos de las tareas no eran conocidos por los alumnos, sino que fueron derivados a partir del feedback docente, cuando la tarea había finalizado y había sido evaluada. En la cita anterior, se entremezclaron los objetivos de las tareas con los criterios de evaluación, aunque no constituyen sinónimos.

Cuando se les consultó a los alumnos participantes de esta investigación si conocían las metas de las tareas, 4 respondieron que *sí* y 2 que *no*. Ante la pregunta dónde estaban expresados o dónde los habían encontrado, para las personas que respondieron *sí* estaban en la redacción de la consigna, como se aprecia en las siguientes citas: “*están dentro de la consigna*” (Fabiana, EnH7), “*a partir de la consigna supe lo que había que hacer*” (Ana, EnH38), “*hay como un objetivo implícito (...), porque uno se da cuenta que esto es para tener un pantallazo para después redactar el marco teórico*” (Cecilia, EnH2) y finalmente, “*leí las consignas*” (María, EnH24). Por el contrario, uno de los estudiantes que respondió *no*, brindó el siguiente argumento:

No los vi en ninguna parte, por lo menos yo no vi cual era el objetivo de la actividad tres. (...) Si bien sé que hacer un esquema implica leer el material, entendí que había como una estrategia para que nosotros podamos acercarnos al texto de otra manera y ordenar las ideas, jerarquizarlas. Pero explicitado el objetivo de la actividad no lo encontré (José, EnH33).

También Beatriz, quien respondió negativamente, notó que los objetivos le eran desconocidos:

Obviamente yo intuí que era una manera de poder organizar nuestro marco teórico para que después nos resulte más fácil realizar la escritura, supongo yo que ese habrá sido el propósito de las docentes, pero no está especificado. Por eso, puse que no los conocía (Beatriz, EnH19).

Las citas confirman no solo que los objetivos no estaban expresados, sino también que estos fueron derivados a partir de la interpretación que cada uno realizó de la consigna. Si bien la mayoría, 5 de los 6 participantes, aprobó las distintas instancias, hubo un alumno que tuvo dificultades desde el inicio con la realización de las tareas y debió recuperar su trabajo final en febrero. José lo explicó así:

La escritura académica es una de las falencias de mi carrera, todas las materias son muy buenas, (...) pero nunca vimos redacción académica, de hecho yo en mi carrera nunca usé las normas APA, fue una gran falencia que uno entiende que toda carrera puede tener, pero esta fue una gran falencia (José, EnH33).

Contar con información detallada sobre los objetivos de la tarea, resultó vital no solo para José, quien afirmó no tener experiencia en escritura académica, sino para el resto de los estudiantes también, quienes a través de esa información decidieron los pasos a seguir para completar la tarea, como se desprende de las siguientes citas de tres estudiantes distintos: *“Tener en claro los objetivos de la actividad fue imprescindible para poder llevarla a cabo, ya que me centré en ellos para cumplir de manera pertinente la consigna”* (Fabiana, CuePre1).

Cecilia, por su parte, dedujo los objetivos de la consigna y alude a la importancia de comprender la consigna para el posterior desarrollo de la tarea:

Los objetivos no estaban explícitos en la consigna, pero se podían deducir. Me permitieron entender el porqué de la actividad y, sobre la base de eso, poder avanzar en su desarrollo. Entender la consigna y los objetivos posibilita una correcta realización de la tarea (Cecilia, CueP1H2).

Por último, en el caso de Ana supo orientar sus acciones a partir de la información recibida en la consigna: *“Me permitieron enfocar mi actividad solo hacia los objetivos especificados”* (Ana, CueP1H2).

La inclusión de los objetivos de la tarea fue percibida por las docentes como un aspecto a mejorar en futuras ediciones de la materia. Ello surgió a partir del reconocimiento de que no se pueden dar por supuestos determinados conocimientos para todos los cursantes por igual, porque la formación académica de estos ha sido diversa. En el siguiente tramo de entrevista, Estela se refirió al respecto:

Las consignas están muy detalladas, muy claras pero justamente ahora yo corrigiendo el trabajo final, me he dado cuenta que para el futuro faltaría, que lo hemos charlado con Susana, precisar aún más, qué se espera que hagan en esa actividad, está implícito porque la redacción académica y las actividades han sido muy puntuales (...) Son cuestiones que uno da por sentado, pero en la

heterogeneidad del grupo, (...) se ve esta diferencia de formación, por lo cual hay que tenerla en cuenta para hacer una serie de precisiones que faltaron (Estela, EnH3).

Comprender los objetivos de la tarea, le permitió a los alumnos asignarle un valor o utilidad, que se reflejó no solo en la planificación del desarrollo de la tarea, sino también en el desarrollo de la tarea. Por ejemplo a Ana, realizar un mapa mental del marco teórico le *“permitió entender mejor cuál es el objetivo del marco teórico a diferencia del estado de la cuestión”* (Ana, CueP1). Para María, la elaboración del mapa mental en la unidad 3 fue útil en vista de la tarea final de la unidad 4, en la que los estudiantes debían escribir parte de su proyecto final. Entre las razones mencionó que le *“sirvió muchísimo para poder organizar la redacción, para que fuera coherente con lo que había plasmado en el esquema”* (María, EnH25). De manera similar, Cecilia afirmó: *“Si vos tenés el esquema, después la redacción sale sola”* (Cecilia, EnH3). Asignarle un sentido a la tarea, redundó positivamente en la motivación para realizarla y se proyectó incluso con vistas a tareas futuras, como es el caso de María:

Investigadora: Entonces genial, cerraste bien el trabajo y bien la materia, porque tenía un puntaje importante la actividad final.

María: Sí, obtuve todos los puntos. ¡Ni te puedo decir lo contenta que estaba! Ya me veo haciendo la investigación, estoy muy entusiasmada para hacerla el año que viene, además es un tema que a mí me interesa muchísimo. (...) Siento que voy bien encaminada (María, EnH27).

Lo expresado hasta aquí no fue compartido por José, quien sostuvo: *“La actividad no me pareció significativa para desarrollar la escritura académica, no fue motivante”* (José, CueP3SPH7). Al no encontrarle sentido a la Tarea 3, tampoco hubo motivación para llevarla a cabo.

Durante el armado del plan para resolver la tarea, además de tener presentes los objetivos de las tareas, los estudiantes sumaron otras estrategias, presentadas en los párrafos a continuación. Una de ellas consistió en la *activación del conocimiento previo* referido a dos aspectos distintos: conocimientos sobre el tema elegido para el trabajo final y conocimientos técnicos para la elaboración de mapas mentales, por haber trabajado con este tipo de aplicaciones anteriormente.

Con respecto al primer tipo de conocimiento previo, los estudiantes además de contar con saberes específicos por la propia formación, tenían definido el tema desde el primer Taller, por lo que ya contaban con el fichaje de una serie de artículos, que les permitió avanzar tanto en la organización del marco teórico como del borrador de trabajo

final. Sobre lo expresado, se expresaron dos estudiantes:

Yo tenía bibliografía que ya había fichado (...) busqué nuevo material para tener más autores. Para mí, fue mucho más fácil hacer el mío que hacer el de Kamps, porque a mis temas ya los sabía mucho más (Fabiana, EnH8).

También María se expresa sobre los conocimientos previos que tenía por haber realizado el Taller I, para el cual ya había definido su tema de redacción y realizado búsquedas bibliográficas:

No fue partir de cero, porque nosotros ya tuvimos un Taller de Redacción, Taller I, que es de metodología y ahí tuvimos que hacer un poco de marco teórico también. (...) En ese taller, definí el tema de investigación y ya había empezado a hacer lecturas, a hacer fichajes de los autores de los que yo iba a usar para mi marco teórico y más o menos en mi cabeza estaba y tenía un pequeño borrador, lo que hice acá fue delinearlo mucho más. (...) A lo que quedó hoy, hubo un gran cambio, pero no tenía la mente en blanco con respecto al marco teórico (María, EnH27).

En lo que concierne a la realización de mapas mentales, María ya había utilizado esta herramienta en otros cursos. Ese conocimiento previo la llevó a decidirse por otra aplicación que tuviera más prestaciones, acordes con su perfil de aprendiente y con los tiempos disponibles para realizar la tarea:

No me resultó cómoda la herramienta que nos propusieron los profesores, yo ya la conocía de un curso previo que había hecho. (...) Decidí buscar otras opciones y encontré varias (...) Estaba corta de tiempo y tenía que decidir por una y me decidí rápidamente por esta, porque la encontré muy fácil muy intuitiva, y yo soy una persona muy visual cuando estudio, cuando organizo la información ya sea por trabajo, estudio o lo que fuera, entonces esta me pareció muy simple y visualmente me ayudaba a organizar mejor la información, porque tiene colores, tiene otras herramientas, podía adaptar yo el flujo de la información o qué secuencias quería seguir o el tipo de letra, por ejemplo, colores de fondo son detalles que para mí son muy importantes (María, EnH26).

También Ana tenía conocimientos sobre mapas mentales, por lo cual no tuvo inconvenientes al momento de realizar la tarea:

En principio, como ya había realizado la lectura de los documentos me permitió que la actividad resultara más accesible. También, ya había utilizado aplicaciones para hacer mapas mentales, así que no encontré dificultad en la realización de la tarea (Ana, CueP1).

Los estudiantes emplearon asimismo otras estrategias durante la planificación del desarrollo de la tarea. Una de ellas consistió en crear un archivo borrador y copiar allí las consignas planteadas por los profesores, las lecturas por realizar y las formalidades requeridas para la presentación de la tarea. A partir de esa primera estructura, María comenzó su trabajo de lectura analítica y de armado de la tarea:

Por lo general, lo que yo hago es leo, lo copio a un One Note, donde yo voy haciendo todos mis borradores previos a subirlos a la plataforma. Una vez que los copio (...) voy haciendo una lectura más analítica, voy sacando algunas palabras que son importantes y empiezo a pensar cómo voy a trabajar la actividad (María, EnH24).

Fabiana por su parte, comenzó a prepararse para la tarea de la siguiente forma: “siempre tuve impresas las consignas para consultarlas permanentemente mientras llevaba a cabo la lectura y para ajustarme a ellas” (Fabiana, CueP2). En un tramo de la entrevista, amplió lo expresado en la cita anterior:

Se dio el hecho de que no estuve mucho en mi casa, entonces el momentito que tenía ya sea en una sala de espera, o donde sea, iba con papel en mano marcando ideas principales porque toda la información y toda la bibliografía la imprimo, porque me resulta mucho más fácil para poder leerlo en cualquier momento, porque en el celular la letra es muy chiquitita (...) Me estructuré así, así me funciona. Lo puedo leer a la hora que sea, en el momento que sea, en el lugar que sea (Fabiana, EnH9).

Dado los acotados plazos para la resolución de la tarea, esta estrategia le permitió a Fabiana disponer del material para abordarlo en cualquier momento y lugar. De esta forma pudo aprovechar cada espacio de tiempo disponible.

2.2 Estrategias autorregulatorias durante el desarrollo de la tarea

Al momento de resolver la tarea, los estudiantes apelaron a una variedad amplia de estrategias, como se aprecia a continuación:

- a) Cotejo de la ejecución de la tarea con los parámetros de referencia. Todos los estudiantes participantes mencionaron esta estrategia. A modo de ejemplo, se cita a Cecilia: “Me remitía a leer nuevamente la consigna y atendiendo a [que] cada inciso que se pedía esté comprendido en el desarrollo de la actividad” (Cecilia, CueP2H2). En el caso de José, la consigna acompañó su desempeño en todo momento: “Releí la consigna varias veces: antes de empezar la actividad, durante el desarrollo del trabajo y cuando creí haber finalizado para corroborar que había respetado las indicaciones” (José, CueP2H2).

- b) Decidirse por herramientas ya conocidas para resolver la tarea. En el siguiente ejemplo, Fabiana afirmó al respecto:

Yo trabajé directamente en Word. Me hubiese interesado usar una que dice ahí, yo esa semana tuve muy poco tiempo, entonces el tiempo que tenía era para buscar material y para leer, no tuve tiempo de ver otra aplicación (...), me resultaba más fácil crear mi propio esquema, así que llegué a mi casa y lo hice en Word” (Fabiana, EnP8).

- c) Organización mental de la información. María fue la única estudiante que refirió la utilización de esta estrategia durante el desarrollo de la tarea:

Releí en varias ocasiones los objetivos especificados para la actividad y las consignas para su desarrollo. Leí los textos completos y fui organizando en mi mente los aspectos importantes a medida que iba realizando los esquemas. Una vez que fui esquematizando la información, edité el esquema final, siempre cotejando con los objetivos y las consignas delineadas (María, CueP2H2).

- d) Analizar y armar un modelo similar al solicitado en la tarea. Esta fue la estrategia utilizada por María:

Desmenuzar ese marco teórico [de un texto modelo], poder establecer las prioridades y la manera en que se relacionaban [los conceptos] con el texto y la investigación, eso hice con uno de los textos que elegí. Con respecto a nuestro propio marco teórico, lo estoy haciendo con ese criterio (María, EnH25).

- e) Selección de aspectos a incluir o dejar de lado al resolver la tarea. Priorizar la información, resulta una estrategia fundamental para Cecilia:

Uno sabe cuándo hace trabajo de investigación, [que debe buscar] teorías que estén relacionadas o enfocadas con el trabajo de uno, cuando uno habla de teoría se puede ir por las ramas y poner de todo. También era importante no usar teorías contradictorias que estén en discrepancias con otras, porque no podés trabajar, son cosas básicas (Cecilia, EnH3).

- f) Uso de borradores en formato papel para la organización de las ideas centrales. Una estrategia previa al armado del mapa mental en computadora consistió en elaborar en papel las ideas principales que incluiría el mapa mental; así lo hizo Fabiana:

Primero trabajé con papel y después con la computadora. Si bien ya había puesto [como] idea principal “práctica docente”, después armaba el cuadro, veía qué podía ir adentro. Una vez que lo tenía, en la compu le iba dando su formato. En el papel, me limité a hacer flechas e ideas principales (Fabiana, EnH8).

- g) Búsqueda de ayuda para resolver dificultades: Esta estrategia tuvo lugar ante dificultades de distinta índole. Por ejemplo, José se pregunta en el siguiente fragmento de la entrevista si ha comprendido correctamente lo solicitado en la consigna y se refiere a las acciones que emprendió al respecto:

Inicialmente pensé que debía hacer un esquema de todo el material presentado, hasta que me di cuenta que era sólo de la primer parte. Le pregunté a una compañera si ella había interpretado lo mismo que yo y compartía opinión al respecto (José, CueP4H3).

Fabiana y Cecilia plantearon dificultades con la definición de la palabra *esquema* en la consigna de la tarea 3. Sobre este particular, afirmó Fabiana en la entrevista: “*Cuando me decían esquema, no sabía a qué se referían los docentes con esquema (...) ¿Tengo que hacer el esquema? ¿Tengo que poner las flechas, poner los años?*” (Fabiana, EnP8). En el caso de Cecilia, además de preguntarse por la palabra *esquema* y cómo resolver la tarea, estableció una relación directa con el planteo de la consigna:

Hacer un esquema y ahí te saltan muchas dudas, ¿Un esquema para qué? ¿Cómo lo hago? ¿Cuánta información pongo? Si hubieran puesto: El objetivo es que armes un esquema resumido para después confeccionar o redactar el marco teórico del trabajo de tu tesis, quizás así escrito el objetivo hubiera sido más claro (Cecilia, EnH2).

Para resolver dudas, Fabiana recurrió a Internet: “*Googleé, busqué información de cómo se hacía un esquema de un marco teórico, me fijé en un par de cuadros, como para tener de base*” (Fabiana, EnP8). Por su parte Cecilia, no solicitó ayuda externa, en lugar de ello afirma: “*apelé al sentido común, teniendo siempre presente el objetivo de la tarea y el problema de mi investigación*” (Cecilia, CueP3H2).

Al momento de realizar la tarea, José buscó ayuda externa para monitorear su propio desempeño al consultar “*con una compañera cómo estaba llevando a cabo ella el trabajo*” (José, CueP2H2). Ana, por su parte, tenía dificultades para diferenciar el estado de la cuestión de lo que incluye un marco teórico. Por ello, además de realizar búsquedas específicas en la Web, realizó una consulta privada a una colega con experiencia en escritura de trabajos de investigación. En palabras de Ana:

Para mí la dificultad que se me presentó fue saber diferenciar entre el estado de la cuestión y el marco teórico, a qué apuntaba cada uno, no lo tenía muy claro porque nunca me tocó hacer una tesis o un proyecto de tesis. (...)

Entonces empecé a investigar en Internet, aparte de la bibliografía de la materia, consultar otra colega que ya había hecho una especialización (...) y eso me aclaró las dudas (Ana, EnH40).

Las citas anteriores constituyen ejemplos de búsqueda de ayuda externa de manera privada. Otra forma de solicitar ayuda tuvo lugar a través de los foros. Esta estrategia fue mencionada de manera recurrente por los participantes, quienes realizaron básicamente tres acciones en estos espacios de comunicación: plantear dudas específicas, buscar respuestas a preguntas leyendo las intervenciones de otros compañeros y por último, monitorear las acciones llevadas a cabo. El ejemplo a continuación da cuenta del uso de esta estrategia, sobre todo para los dos primeros sentidos enumerados (plantear dudas y buscar respuestas), aunque podría entenderse la última parte de la cita como una forma de monitorear las propias acciones:

Planteo mi duda en el foro, leo las dudas que plantean los otros compañeros, porque por ahí es mi duda también y puede estar la respuesta. También, puede haber otras dudas que no me surgen a mí, pero pueden ser útiles las respuestas de los profesores (María, EnH26).

Dos ejemplos claros de la utilización de los foros para chequear el propio desempeño fueron provistos por Ana y Fabiana. Ana comentó: *“Revisando los foros de consulta, que siempre son muy enriquecedores, porque muchas veces pienso que tengo todo claro hasta que veo una pregunta y a partir de las respuestas comienzo a revisar todo el trabajo nuevamente”* (Ana, CueP4). Por su parte, Fabiana afirmó:

A mí siempre me llegan al celular las cosas que escriben en el foro, entonces constantemente, si bien yo no escribo, voy chequeando a ver qué ponen, porque me puede servir. En esta unidad, una chica preguntó si había que poner bibliografía y le dijeron que sí, yo lo iba a poner lo mismo, pero me sirvió para estar segura (Fabiana, EnP9).

La búsqueda de ayuda también se materializó a través de WhatsApp, mediante grupos constituidos para realizar actividades en otras materias. Aunque en este curso no se trabajó colaborativamente, los alumnos utilizaron WhatsApp para efectuar consultas: *“Mi intercambio fue con mis compañeras correntinas, teníamos hecho un grupo de WhatsApp, intercambiamos información, nosotros mismos nos vamos avisando las novedades”* (José, EnH32).

- h) Gestión del tiempo: el factor tiempo fue mencionado frecuentemente tanto en el cuestionario a los estudiantes como en las entrevistas a docentes y a alumnos. Al respecto, algunos estudiantes expresaron que por la complejidad de las tareas propuestas, los plazos resultaban demasiado acotados y, hasta en algunos casos, insuficientes, como lo expresó Fabiana en relación a la tarea de la unidad 3: “*La actividad fue interesante, pero el tiempo me resultó escaso para la cantidad de lecturas que demandaba la actividad*” (Fabiana, CueP5H2). La misma percepción tuvo esta estudiante con respecto al tiempo destinado para elaborar la actividad final, la cual no solo implicaba ensamblar las tareas ya terminadas, sino elaborar el texto final:

Hubo un plus, había que poner la Introducción, o sea que no era sólo armar todo así con la estructura de un proyecto, terminar de redactar todo lo que era marco teórico, sino empezar a buscar toda la bibliografía para ponerlas en orden y luego hacer la Introducción que, si bien era retomando un poco todo lo que habías hecho, pero a mí me llevó mi tiempo (Fabiana, EnH15).

También Cecilia se manifestó sobre la relación tiempo/complejidad de la tarea: “*Había que leer, pero el tiempo te juega una mala pasada, no dispones de tiempo para releer dos horas. O leer de la Real Academia todo sobre signos de puntuación, es por ahí complicado*” (Cecilia, EnH4). Ante la falta de tiempo, algunos alumnos se concentraron solo en las actividades con entrega obligatoria dejando de lado las actividades de carácter optativo. Tal fue el caso de Beatriz:

Ya era la última materia a fin de año, cuando ya estamos todos enloquecidos, no ves la hora de terminar y descansar. Esas eran las cosas que nosotros hablábamos con las chicas del grupo, que no veíamos la hora de terminar (...). Eso también juega mucho en contra. Nosotros estamos en actividad, también estamos con exámenes finales, con recuperatorios, trabajando y estamos cincuenta y cincuenta, no estás a full y al ser optativa la salteas (Beatriz, EnH20).

Lo acotado del cronograma fue reconocido por las mismas docentes al inicio de este capítulo en el apartado 1.1. Para tener un mayor control de la variable tiempo, Susana explicó que a partir de este año se incluyó en el cronograma de la materia no solo la fecha de entrega de cada actividad por parte de los alumnos, sino también la fecha de devolución de las tareas por parte de las docentes. Afirmó Susana que fue una medida acertada, porque les permitió tanto a los alumnos como a las docentes mismas organizarse de manera más eficiente. En palabras de esta

docente:

Este año le propuse a Estela, para que no se dilaten los tiempos, hacer un cronograma, donde los chicos supieran cuándo van a recibir la devolución. (...) Eso nos organizó a nosotras y los organiza a ellos también, entonces nosotros decimos: Bueno, presentan este día, tenemos tres días para corregir, y eso nos ayuda también con la cuestión del seguimiento (...). Los alumnos saben que en esos días tienen su devolución. (...) La verdad que funciona, (...) trabajamos a contrarreloj porque imagináte que tenemos 16 alumnos cada una, y hay actividades que tenemos 48 horas para corregir, pero bueno, es demasiado lo que hacemos en poco tiempo. Es muy concentrado el curso. Entonces, si no lo tenés totalmente cronometrado, se hace un lío bárbaro (Susana, EnH3).

A modo de cierre, se retoman las palabras de Fabiana, quien se refirió a la necesidad de gestionar el tiempo disponible y de planificar las acciones en pos de avanzar en el estudio:

Nosotros como docentes tenemos ese plus de tener organizadas las tareas, la planificación, me parece que nos sirve para un posgrado online. Hay gente que dice: “el último día leo todo”, en un posgrado y online creo que aguantas una clase y te vas. Y conozco gente que ha dejado, porque no sabía que implicaba todos los días leer, yo creo que no hay un día que no lea, solo esos dos días que tenés entre materias, que te pasas leyendo las devoluciones (Fabiana, EnH15).

La gestión del tiempo se relaciona también con las emociones, según se desprende de las entrevistas realizadas. Esta relación se aborda al tratar el tema 4.

2.3 Autorreflexión sobre la tarea realizada a partir del feedback

En este apartado, se brindan ejemplos que condensan las reflexiones realizadas por los estudiantes sobre la tarea desarrollada, en virtud de las metas propuestas y a partir del feedback recibido. La consulta efectuada a los participantes sobre si perciben una vinculación entre la resolución de la tarea, las metas que guiaron su accionar y el feedback obtenido; arroja como resultado que para la mayoría el feedback es coherente con los aspectos mencionados, como es el caso de Fabiana y Cecilia, quienes afirmaron al respecto: “Fue totalmente coherente con los objetivos de la actividad” (Fabiana, CueP2SPH3), “el feedback es coherente con lo que se pretendía en la actividad” (Cecilia, CueP2SPH5).

Fabiana agregó que, además de ser coherente con los parámetros exigidos para la tarea, el feedback le permitió darse cuenta de que estaba faltando un aspecto teórico central en la tarea que había desarrollado. Lo expresó de la siguiente manera: *“La [devolución] del marco teórico me pareció coherente con lo que se había pedido, me faltó una idea central que tendría que haber estado”* (Fabiana, EnH11).

En el caso de María, además de autoevaluar su actividad a partir del feedback externo, reforzó las creencias relativas a su capacidad de análisis: *“Me permitió corroborar que mi análisis fue el correcto, aun cuando en algunos momentos tenía dudas de estar siguiendo el camino correcto. Me brindó más confianza en mi capacidad de análisis”* (María, CueP3SPH6).

Enriquecer, corregir y mejorar lo realizado a partir del feedback, son aspectos frecuentemente mencionados por los estudiantes. Un ejemplo de ello lo provee Ana: *“Gracias al feedback realizado por parte de los docentes he podido modificar, entender, aclarar, reflexionar y tratar de mejorar las actividades propuestas”* (Ana, CueMisComentSPH9). Los ejemplos presentados hasta aquí y los que siguen a continuación dan cuenta de cómo a partir del feedback externo, a través de procesos metacognitivos, los estudiantes generan feedback interno en pos de mejorar sus próximos desarrollos.

Afirman Fabiana y Ana, que el feedback les resultó útil para analizar lo realizado, pero también les permitió reflexionar sobre el abordaje de tareas futuras de similares características:

Me pareció interesante la devolución general y la personal también, porque me sirvió para ubicarme para el próximo trabajo y para entender que de ahora en más cuando entregue trabajos voy a tener que hacer así, situar en contexto todo el trabajo (Fabiana, EnH12).

De igual manera, Ana señaló, que el feedback le resultó útil para analizar lo realizado y para emprender tareas a futuro: *“Sin un feedback por parte de los docentes no podría hacer un análisis de mi actividad para poder incluso emprender nuevas actividades”* (Ana, CueP3SPH6). No obstante, advierte alguna incoherencia en el feedback, al sostener que se le hicieron correcciones en el Trabajo Final ya subsanadas en las tareas previas. El ejemplo citado a continuación muestra al mismo tiempo, cómo la estudiante genera feedback interno a partir del comentario de su docente:

Me resultó un poco extraño que el feedback del trabajo final una vez mejorado, viste que uno va avanzando y va corrigiendo lo que los profes te van diciendo desde la uno para llegar a la cuatro, entonces lo que yo había corregido en la actividad uno y en la dos, vuelve a estar corregido en la cuatro (Ana, EnH39).

También Beatriz, al reflexionar sobre el feedback recibido y luego de cotejarlo con lo realizado en la tarea 3, advirtió alguna inconsistencia que explicó con los siguientes argumentos:

Hasta donde yo sabía, porque acá me cuestiona que no usé conectores o frases de enlace, hasta donde yo sabía en los mapas mentales no se usan conectores, entonces es como que me dejó descolocada la devolución, sí se usan conectores en los mapas conceptuales, pero los mapas mentales son ideas no muy concretas, no tienen que ser frases muy largas, a lo sumo una o dos palabras nada más y si el mismo esquema, el mismo programita [Mind Maps] te va permitiendo a vos hacer las conexiones y los enlaces, pero sin la necesidad de usar conectores o frases, hasta donde yo tenía entendido. Entonces, lo que me pone que yo debería poner una definición breve, al menos conectores o frases, me dejó descolocada, pero tampoco cuestioné ni me fui a cerciorarme mejor, como ya estaba aprobado lo dejé, pero eso fue algo que no me terminó de cerrar (Beatriz, EnH21).

Si bien en el fragmento anterior Beatriz demostró alguna disconformidad, en otro tramo de la entrevista aludió al feedback de una tarea anterior, la número 2, el cual le brindó indicaciones claras sobre escritura académica, que le permitieron analizar críticamente los puntos débiles de su tarea y subsanarlos en la redacción de su Trabajo final:

[Para esta materia] hice un copia y pegue de un trabajo anterior, y la profesora me escribió en la devolución que había muchas cosas que yo todavía tenía que pulir, por ejemplo, yo lo había escrito todo en primera persona, en el trabajo anterior y no me lo corrigieron, me lo dieron por aprobado y no me habían hecho esa corrección. (...) Me dijo que tenía que hacerlo con un lenguaje más objetivo, que tenía que usar el nosotros, el sujeto impersonal y esas correcciones las hice después cuando presenté el final, el completo (Beatriz, EnH18).

José también hizo alusión a la tarea 2 en la siguiente cita. En ella, reflexionó sobre un ejemplo que le brindó la docente a modo de guía y focalizó en los motivos que lo llevaron a no poder mejorar lo realizado:

Estoy de acuerdo con lo que nos marca la docente, la corrección fue bien exhaustiva, (...) sí es cierto, que en una de las devoluciones me ponen con el tema del estado del arte “te pedí que lo arregles”. En ese sentido, traté de hacerlo, el estado del arte que había presentado antes no estaba bien, traté de mejorarlo en función de la devolución. En la [actividad] dos, ellas habían propuesto un ejemplo para que me

guíe, pero la verdad que me sigue costando. A pesar de que me dieron un ejemplo, me siguió costando ese tema. Voy a tener que rever en profundidad todo el tema, porque no lo pude mejorar al estado del arte y queda mucho por mejorar en la redacción, asumo la responsabilidad y el desafío conmigo mismo (José, EnH34).

José reconoció que aunque la docente le brindó vías para subsanar lo realizado, y él por su parte procuró mejorar su desempeño, esto no logró verse materializado en los resultados. A modo de explicación, José relacionó su desempeño con la necesidad de rever en profundidad el tema de la escritura académica.

En los párrafos precedentes, se hizo mención al feedback como un instrumento con un doble deber, tal como se lo presentó en el marco teórico de esta investigación: servir para la mejora de las tareas desarrolladas y para la optimización de las próximas. Al consultarle a los estudiantes concretamente qué cambiarían en las próximas tareas a partir del feedback, se obtuvo como respuesta frecuente, que prestarían mayor atención a los aspectos formales y lingüísticos relativos a la redacción académica, como resulta de las siguientes citas: *“En el desarrollo de actividades futuras, tendría más en cuenta las cuestiones formales al momento de escribir un texto académico”* (Ana, CueP5SPH7). De manera similar, José expresó: *“Prestaría más atención a elementos lingüísticos (uso de conectores, normativa del español, cuestiones formales, etc.)”* (José, CueP5SPH8).

Este mismo estudiante señaló que, además de los aspectos formales de citado y lingüísticos, profundizaría en temas propios de la escritura académica, en particular comprender acabadamente qué se entiende por estado del arte y qué aspectos incluye:

Las cuestiones formales, lingüísticas son importantes, me marcaron eso y estoy de acuerdo. También incluiría comprender bien lo que es estado del arte y poder redactarlo bien, porque uno puede comprenderlo desde lo teórico, pero poder desarrollar el proceso, escribirlo mejor ese es el desafío (José, EnH36).

No todos los estudiantes consideraron que deben cambiar algo en sus tareas futuras, tal es el caso de María, quien sostuvo: *“En esta etapa puntual, probablemente nada. Creo que mi capacidad de lectura global y analítica es muy buena. Seguiría por ese camino.”* (María, CueP5SPH7). Como se aprecia en la cita, María confía profundamente en su capacidad para resolver las tareas. Los ejemplos extraídos de los instrumentos de recolección de datos han tenido por objetivo central mostrar el variado espectro de estrategias, que se ponen en juego en el estudiante al resolver las tareas asignadas. Dada la densidad de las ideas presentadas, se retoman los principales conceptos tratados hasta aquí en la síntesis a continuación.

2.4 Síntesis del tema 2

Este tema reúne las estrategias activadas por los estudiantes para cumplir con los objetivos propuestos en las distintas tareas. Las estrategias se presentaron agrupadas en tres instancias, según el momento en que fueron utilizadas: previo a la realización de la tarea, durante su ejecución y a posteriori, cuando los estudiantes recibieron el feedback.

En la instancia de planificación, se destaca la necesidad de conocer la meta, porque permite organizar cómo se llevará a cabo la tarea. Conocer la meta, contribuye además a asignarle un valor a la tarea, lo cual se relaciona directamente con la motivación. Durante esa etapa se destaca como estrategia fundamental, la activación de los conocimientos previos y la utilización de distintas estrategias específicas.

Durante la realización de la tarea, el abanico de estrategias fue amplio. El uso de estrategias de orden metacognitivo para el control de la realización fue constante. A la par de estrategias específicas empleadas por algunos estudiantes, todos coincidieron en el control de la realización con un estándar, dado en este caso por la consigna. Tanto la búsqueda de ayuda como la gestión del tiempo, resultaron estrategias fundamentales para resolver dudas y para entregar la tarea en los tiempos pautados, respectivamente.

Por último, el feedback externo brindado por las docentes actuó como disparador de una profusa reflexión interna sobre lo realizado y sobre el abordaje de tareas a futuro. Los aspectos mencionados en los tres momentos de realización de la tarea, se resumen en el siguiente gráfico:

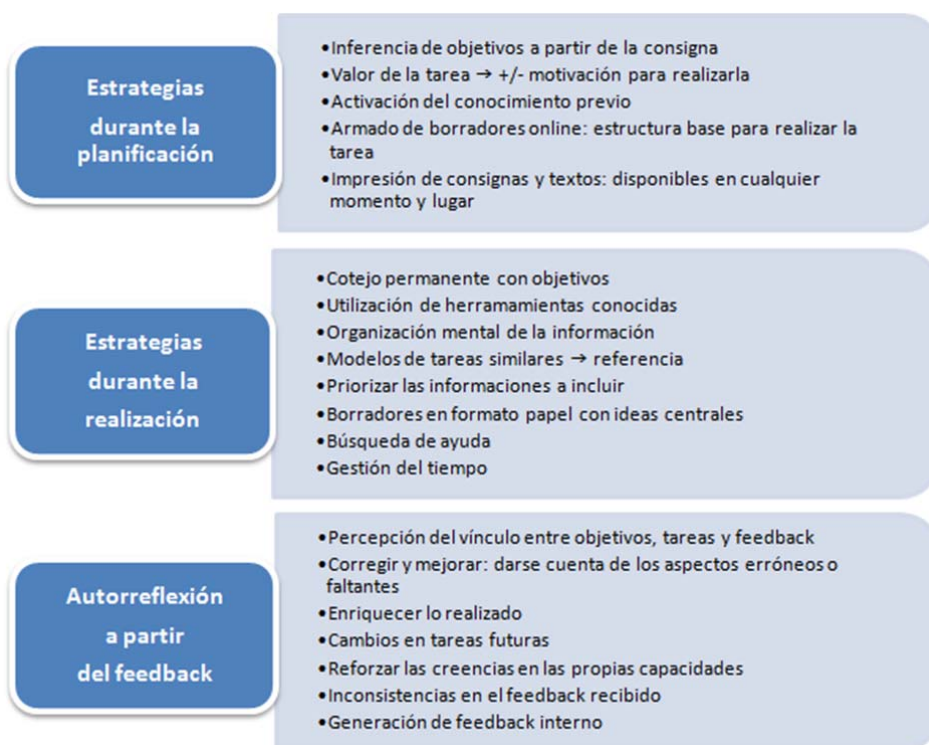


Figura XI: Esquema del tema 2. Estrategias autorregulatorias según las distintas fases de realización de la tarea.

3. Las emociones de los estudiantes ejercen una influencia decisiva al desarrollar y evaluar la tarea realizada.

Este tema aborda las emociones experimentadas por los estudiantes en las distintas fases de realización de la tarea. Con el objetivo de dar cuenta de las emociones predominantes en cada momento, se las presenta reunidas en dos grupos: el primero versa sobre las emociones experimentadas durante el desarrollo de la tarea y el segundo sobre las emociones al autoevaluar lo realizado. Si bien, a los fines del análisis se hace una distinción entre emociones *durante* y *después* de realizar la tarea, se trata de una delimitación flexible, dado que no siempre resultó sencillo separarlas claramente. Además, una excesiva fragmentación de las entrevistas podría llevar a una pérdida de la riqueza discursiva.

3.1 Las emociones experimentadas durante el desarrollo de la tarea

Durante el desarrollo de las tareas, los estudiantes experimentaron una gama amplia de emociones y sensaciones, que se recuperaron para la presente descripción detallada. Por ejemplo, en el tramo de la entrevista a Cecilia, que citamos a continuación, las emociones se presentaron entremezcladas: Cecilia manifestó tanto reacciones positivas como negativas a medida que la realización de la tarea avanzaba:

Investigadora: En la pregunta seis dice: ¿Qué emociones experimenté durante su realización? Entonces vos ponés: Satisfacción, enojo y después insatisfacción. Una mezcla de todo. ¿Por qué? ¿Qué pasó?

Cecilia: Porque es el proceso de cuando haces una actividad, yo con el programita este con el que trabajábamos, que era el Mind Map, como es muy básico algunas cosas no se guardaban, no se escribían bien en los cuadros, entonces primero lo tenía que redactar en Word para que me quede guardado y después lo pegaba. Por ahí tuve que trabajar una y otra vez sobre lo mismo, rehacer cosas. Después la satisfacción generalmente cuando terminas, cumplís con el objetivo, lo mando y sentís una satisfacción, y una insatisfacción [al mismo tiempo], porque yo soy muy exigente conmigo misma y nunca estoy conforme. En este en particular, me pasó que teníamos menos de una semana para hacerlo y no contaba con el material que yo quería, no estaba disponible en la biblioteca de acá de Salta y era, en ese sentido, frustración que yo puse, por esas cosas. Para elaborar el esquema, por las cuestiones técnicas ahí yo sentía frustración, por no tener el material adecuado. (...) [No obstante,] uno cuando cumplió con el objetivo, se siente satisfecha (Cecilia, EnH2).

Ana, al igual que Cecilia, experimentó una serie de emociones encontradas, lo cual le sucede cada vez que emprende tareas nuevas:

Al principio como decía, al ser nuevo todo esto, siempre que me enfrento con una nueva tarea, una nueva actividad me genera nerviosismo. ¿Cómo hago? ¿Qué hago? ¿Por dónde empiezo o cómo sigo? Me genera ansiedad, nerviosismo no saber qué hacer muchas veces y bueno después qué sé yo... hacés medio párrafo o tres frases y vos crees que está bien. Eso también te produce alegría y uno dice: "Bueno lo logré". (...) Cuando recibís los feedback, que hablando de emociones, es difícil ir cambiando a lo largo [del curso], porque la mayoría de las actividades dura una semana y entre esa semana vas cambiando. Tenés dos días para leer y ponerte nerviosa y me agarra insomnio, me levanto a la madrugada y lo sigo y después te levantas, hacés tres frases y decís: Bueno estoy más tranquila. Ahora tengo que ser más positiva, y bueno, las he ido superando como he podido, poniéndole onda (Ana, EnH40).

Una situación similar se presentó en el caso de José, quien tuvo que rehacer la tarea 2. José quedó satisfecho con la segunda versión, no así con la tercera, como él mismo afirma:

Había presentado un estado del arte. La primera versión estaba mal y ahí realmente comprendí que en el estado del arte a nivel teórico uno presenta otros trabajos similares a los nuestros, enumerando los trabajos que hay sobre ese tema. No es una enumeración, tratando de hacerlo en forma de texto, voy hilvanando ideas, y en el marco teórico se presentan conceptos teóricos, definiciones del marco teórico. A nivel teórico lo comprendo, mi cuestión está en el proceso, en el contenido no lo puedo llevar [a cabo]. Cuando lo hice por segunda vez al estado del arte, quedé muy satisfecho con esa versión que yo había escrito, me parecía que realmente había superado [la versión anterior] y nuevamente estaba mal, y ahí la versión tercera que presento, era una versión hecha con muy poco tiempo, creo que fue de un lunes para un martes. En el trabajo final yo ya estaba entregado, ya no tenía fuerzas para mejorar. Me parecía que ya no era una instancia que pudiera mejorar, ya no estaba conforme con el estado del arte y me queda la duda, me parece que la segunda entrega que hice estaba mucho mejor. No entendía por qué estaba mal (José, EnH34).

Beatriz, del mismo modo que sus compañeros, experimentó distintas sensaciones al realizar las tareas:

Investigadora: En cuanto a tus emociones, marcaste acá que sentías satisfacción cuando realizaste la actividad tres, aunque vos misma decís que para el marco teórico no encontrabas tanto material y por eso te frustraste un poco. ¿Y a eso cómo lo manejaste? ¿Cómo hiciste?

Beatriz: Bueno, ahí me encomendé a Dios y a Todos los Santos para que no me hagan ninguna observación con respecto a eso. Yo traté de que estuviera todo [al] momento al redactar, si bien fue muy escueto lo que yo escribí de marco teórico. Yo esperaba realmente que me bocharan, me daba vergüenza mandarlo (...), pero bueno lo aceptaron sin ningún problema. Me quedé con miedo y estaba intrigada por la devolución, por el hecho de que por ahí los profesores no lo hubieran aceptado o no les hubiera parecido suficiente (Beatriz, EnH21).

En referencia a las tareas en general y a la 3 en particular, José expresó su enojo, el cual vinculó al manejo de sus tiempos y a la indecisión que le generó la resolución de la tarea:

Las actividades me generan ansiedad, pero fundamentalmente el manejo de mis tiempos no me permitió hacer la actividad con el tiempo que requería. Eso me generó enojo, pero conmigo mismo, de hecho la actividad tres la mandé después y eso me generó enojo. Aparte había que leer el material y no sabía si hacerlo en una hoja o usar una aplicación para hacer el mapa, o ya ir haciéndolo en la computadora, cómo administrar mi tiempo. Hay propuestas de actividades en la especialización que me resultaron súper novedosas, creativas y hasta me llamaron la atención y me estimulaban a hacerlas, en cambio acá era como que no entendía el sentido de la actividad. Además, el tiempo acotado que tenía, me generaba mucha frustración (José, EnH33).

Ante la consulta a José sobre cómo hizo para manejar sus emociones, respondió lo siguiente:

La mayor dificultad que tuve fue que me sentía un poco nervioso y ansioso por resolver la actividad satisfactoriamente. Hice un esfuerzo para tranquilizarme y concentrarme en la lectura del material y en la elaboración de los esquemas (José, CueP3H2).

También el *sentirse presionado*, estuvo presente en las palabras de los estudiantes. Fue el caso de Cecilia, para quien la presión se originó a raíz de dos motivos principales: a causa de la importancia que tuvieron en esta materia los aspectos relativos a ortografía, a redacción y por los acotados tiempos dispuestos para la realización de las tareas:

En este taller, en el tema de la ortografía y la redacción fueron muy muy exigentes. (...) Yo me sentía muy presionada con eso, revisaba hasta la última coma y no obstante eso, siempre aparecía algún error. Uno se sintió muy presionado con ese tema, que está bien, pero no estoy de acuerdo con algunos errores que me han marcado, pero bueno los acepto. Tener todavía más cuidado, pero ya más cuidado no se puede tener, en mi caso en particular, releí doscientos millones de veces los trabajos (Cecilia, EnH4).

La cita anterior hace referencia a la presión por la corrección a nivel de lengua que los estudiantes experimentaron. El ejemplo a continuación también trata sobre la sensación de presión, pero esta vez en relación con la gestión del tiempo:

Uno cuando va haciendo, tiene mucha presión, pero sobre todo por los tiempos, entonces como que no puede sentarse tranquilo o es mi situación, uno no está tranquilo haciendo el trabajo, por los tiempos y más por las otras actividades que nos hacen, siempre hay dudas (Cecilia, EnH3).

Ante la consulta a Cecilia sobre qué acciones emprendió para controlar esa presión, respondió que no había otra alternativa más que sobrellevar la situación: “*Y nada, te la bancás*” (Cecilia, EnH4).

Experimentar ansiedad se mencionó en otras citas junto con otras emociones. En los siguientes fragmentos, se hace referencia a ella de manera particular. Un ejemplo de ansiedad unida a la gestión del tiempo, lo proveyó Fabiana: “*Cierta ansiedad por llegar a terminar la actividad en el tiempo establecido*” (Fabiana, CueP6H2). Ante la consulta a Fabiana sobre cómo hizo para manejar su ansiedad, respondió lo siguiente:

Al ver que tengo poco tiempo, hace que el poco tiempo que tengo lo aproveche al máximo. Esa ansiedad hace que me regule, por ejemplo ir en un colectivo y leer, por más que me descompona leer en movimiento, pero es como que no te queda otra. Desearía no vivir con esa presión que tengo, de que todo minuto para mí vale oro, pero al tener tan poco tiempo hay que amoldarse a los plazos, y con esa ansiedad regularse (Fabiana, EnH11).

Un caso similar fue el de María, quien está acostumbrada a trabajar bajo presión y tiempos acotados. Dado que María confía ampliamente en su capacidad de resolución de problemas, la presión y los tiempos justos fueron un incentivo para dar lo mejor de sí misma, mientras que para otro estudiante ambas se convirtieron en obstáculos de consideración:

Investigadora: ¿En ningún momento sentiste ansiedad o estrés o alguna otra emoción de las que aparecen cuando uno está bajo presión?

María: No, no sentí estrés ni nada de eso. En realidad tiene que ver con mi

personalidad. Estoy bastante acostumbrada a trabajar bajo presión, con tiempos cortos, porque trabajo mucho, tengo muchas actividades y mis tiempos de estudios son siempre cortos. Siempre me he desenvuelto en ámbitos laborales, donde tengo que resolver cuestiones rápidamente y creo que todo eso me fue preparando. Por eso, a mí trabajar con tiempos acotados no me estresa, por el contrario me genera un estrés positivo, me pone más creativa, más atenta intelectualmente, no me genera preocupación saber que quizás me quedan dos horas, porque sé que lo voy a poder resolver (María, EnH27).

Por otra parte, María se sintió positivamente desafiada por las tareas, al aprender a utilizar nuevos recursos tecnológicos: *“Sentido de logro al desafiarme intelectualmente y al aprender nuevas herramientas, como el hecho de usar por primera vez mapas conceptuales en línea” (María, CueP6H4).*

3.2 Las emociones experimentadas al autoevaluar lo realizado

Este apartado focaliza en el impacto que produjo el feedback a nivel emocional en los estudiantes al recibir los comentarios por sus tareas. El espectro de emociones y sensaciones mencionadas es amplio. Dado que las entrevistas se realizaron apenas había finalizado el curso, los estudiantes se encontraban sensibilizados por el feedback de su trabajo final. En esa oportunidad, además de hacer alusión a las emociones por ese feedback y autoevaluar su desempeño, algunos estudiantes se remitieron a experiencias educativas de su pasado, en las cuales el feedback docente los interpeló notoriamente desde lo emocional. Esas instancias pasadas con feedback se actualizaron en las entrevistas realizadas.

Los estudiantes que expresaron sensaciones positivas como por ejemplo sentirse feliz, conforme, motivado y satisfecho por el feedback recibido e indirectamente por la tarea realizada, se manifestaron al respecto de la siguiente manera: *“¡Estoy contenta! ¡Estoy fascinada! Implicó mucho esfuerzo, pero después tiene sus frutos y estoy feliz de todos los conocimientos que tengo ahora y los que tendré el año que viene. Voy a hacer el postgrado con gusto.” (Fabiana, EnH15).* También María expresó su satisfacción al respecto: *“Obtuve todos los puntos. ¡Ni te puedo decir lo contenta que estaba! Ya me veo haciendo la investigación, estoy muy entusiasmada para hacerla el año que viene. (...) Siento que voy bien encaminada” (María, EnH27).*

Ana reportó su satisfacción y sensación de logro por lo realizado para la tarea 3 al obtener de la herramienta online exactamente el resultado que ella deseaba: *“Había logrado hacer el mapa mental que yo quería, con los colores que yo quería, con las flechas hacia donde yo quería, había quedado un dibujo como yo quería” (Ana, EnH41).* Sin embargo, el

feedback de la tarea 4, que incorporaba los conceptos del mapa mental de la tarea 3, no fue lo esperado y le generó frustración:

Cuando recibí el feedback de la actividad cuatro no entendía. Si esta información estaba en la tres, por qué nadie me dijo [que no estaba bien]. Incluso tenía pensado decirle a una de las profes, después de que pasen las Fiestas, consultarle si en la tres estaba todo bien, excepto un punto relacionado al estado de la cuestión, por qué impactó tanto todo en la actividad cuatro, no lo entendí. Me generó frustración (Ana, EnH41).

En el fragmento a continuación, esta estudiante manifestó su inseguridad en vistas de la siguiente materia y de la redacción del trabajo final de escritura, con el que concluye su estudio de posgrado.

Aprobé igual el trabajo final y la materia, pero no era lo que yo esperaba, pensé que venía bastante bien, (...) no entendía y me quedó esa duda. Como te decía (...), no me quedaron en claro un montón de cosas al momento de encarar la tesis o proyecto de tesis o la tarea del Trabajo Final III, entonces ahí como que me da un poquito de miedo, me quedaron cositas colgadas (Ana, EnH41).

El feedback sobre la tarea final recibido por Ana impactó en ella de forma notoria. Ese impacto se sostuvo con el correr de los días, como lo evidencia la siguiente cita:

Cuando yo leí el cuestionario [de la investigación] y lo contesté, amén de la respuesta en sí, pensé: ¡Qué importante! ¡Cómo uno no toma conciencia de las emociones al hacer todo esto!, porque incluso cuando recibí el feedback de la actividad final era cerca de Navidad y yo estaba como si ¡ay!, bueno la Navidad... en sí preparándome, cocinando y haciendo una cosa y otra; y cuando recibí el feedback y no es lo que yo pensaba, me bajoneé un montón y estuve incluso el 24 hasta minutos antes de la Navidad y decía ¡Que bajón! ¡No es lo que yo quería! Pensando a futuro, no sé conscientemente como las he ido manejando [a las emociones], pero siempre con la mejor voluntad (Ana, EnH41).

En otro fragmento de entrevista, Ana sostiene que en este caso es relevante para ella aclarar sus dudas, sobre todo en vista de tareas futuras:

Esta vez me parece muy importante no dejar librado al azar esas dudas. Me parece importante volver a hablar o mandarle un mensaje más adelante a Estela para que me explique, me parece tan importante el feedback, porque es donde uno aprende. Me parece muy importante preguntarle, (...) para justamente encarar sin tantos miedos o sin tantas dudas la materia que sigue (Ana, EnH41).

Un caso similar, aunque con matices distintos, es el de Cecilia, quien también quedó conforme con el trabajo realizado, aunque sabía que tenía una falencia referida a la bibliografía no solucionable en el corto plazo (falta de literatura específica en su lugar de residencia). Esto le había generado cierta insatisfacción, la cual se replicó a través del feedback recibido: *“Conforme porque el trabajo estuvo bien, porque lo hice a conciencia, pero insatisfecha por lo mismo que me han marcado y que yo sabía que estaba faltando, que era con el tema de la bibliografía”* (Cecilia, EnH4).

Un ejemplo de cómo el feedback influyó a lo largo del cursado, modificando las expectativas iniciales para generar situaciones frustrantes, lo aportó Beatriz:

Arranqué con un montón de expectativas, que después medio que se me frustraron un poquitito en el primer cuatrimestre con los primeros módulos, justamente por el tema de las devoluciones de los trabajos finales. Yo pensaba: ¡Dios mío, tan mal no puedo escribir! Fueron tan puntillosos en las correcciones, muy muy específicos, pero por ejemplo en las consignas no estaban esas cosas bien especificadas, cuando ponían los criterios de evaluación, de corrección, y por ahí me hicieron algunas observaciones muy particulares. Tuve que ir a recuperatorio de dos módulos, los tuve que hacer en julio, por supuesto los aprobé, pero no sé si después hubo algún comentario, alguien se quejó o fueron varios los que se quejaron, la cuestión es que en los próximos módulos ya pasaron al otro extremo y ya todo era perfecto. Todo lo que escribías estaba perfecto, bien elaborado. Y yo pensaba, o difieren mucho los criterios de los profesores o realmente alguien les planteó alguna queja y medio que se limitaron en hacer las observaciones y después, en estos últimos, ahora en el segundo módulo como que encontraron el equilibrio justo (Beatriz, EnH22).

Además de focalizar en el feedback y sus emociones al respecto, Beatriz se remitió en la cita a aspectos relacionados con las consignas, las cuales desde su perspectiva no eran claras y contribuyeron a su malestar:

Cuando te especifican qué pretende realmente el docente encontrar en tu trabajo, es como que son unos puntales para que nosotros en base a eso vayamos construyendo la tarea o resolviendo las consignas, porque por ejemplo eso es lo que a mí me pasó con los primeros trabajos que te digo. El que más me dolió en el alma, que es Análisis Contrastivo, fue el que desaprobé mal, me sentí muy mal con las devoluciones que me hizo (Beatriz, EnH19).

En otro fragmento, esta estudiante expresó que sintió tranquilidad al haber aprobado la materia, aunque le quedó pendiente para la siguiente materia la búsqueda de teoría sobre

su tema:

Tranquilidad por un lado porque realmente había logrado satisfacer las expectativas del docente con respecto a la tarea, pero quedaban esas otras observaciones (...) Al no haber encontrado suficiente marco teórico, di muchas vueltas. (...) Estaba entre la espada y la pared para ver como yo armaba mi trabajo, pero fue realmente un aliciente, una tranquilidad cuando leí que en líneas generales estaba bien (Beatriz, EnH22).

José por su parte tuvo que rehacer algunas actividades, por lo que se sintió “aliviado” (José, CueP6SPH8) al saber que las había aprobado. Algunos días más tarde, recibió el feedback de su trabajo final, el cual no estaba aprobado. Esto le generó en primera instancia frustración, aunque luego comprendió que la intención de las docentes a través del feedback se orientaba a que progresara en sus aprendizajes:

Estoy de acuerdo con lo que nos marca la docente, la corrección fue bien exhaustiva, estoy de acuerdo con lo que ella me indica y propone, realmente tener docentes con la formación que tienen y la experiencia que tienen. Si bien cuando uno abre el trabajo y no aprueba y hay cosas por mejorar, lo primero es una sensación de frustración, pero luego uno con los días se da cuenta siempre [de] que el objetivo final es nuestro aprendizaje (José, EnH34).

En otro tramo extenso de entrevista, este alumno reflexionó sobre el malestar que le causa este tipo de materias y aludió a sus dificultades con la escritura académica:

La última materia del año iba a ser este Taller de Escritura Académica. Ya en el Taller I me había costado bastante por mi dificultad en la escritura. La materia anterior fue Didáctica. ¡Fue hermosísima! ¡Me encantó!, y caímos en este tema que era más árido, muy complejo el tema de la escritura tanto enseñarlo como aprenderlo. Diciembre es un mes que en las escuelas hay muchos compromisos y actos y demás cosas, entonces me sentía con un ánimo un poco caído, mi estado de ánimo no era el mejor, sentía un rechazo hacia la materia y el resultado fue este, que tuve que rehacer el trabajo para febrero. Una materia en la que sentí que yo mismo no di el máximo de mí, a diferencia de la materia anterior que me encantó. Si bien todas las docentes están siempre disponibles a través del correo electrónico, yo sentía que era una cuestión más mía (...) También es cierto que somos todos adultos, lejos de querer justificarme, simplemente decir: Esto pasó. Hoy en día, estoy más concentrado en tratar de mejorarlo (José, EnH33).

En la siguiente cita, José aborda una frase que recibió en el feedback y que lo interpeló emocionalmente, sobre todo por lo que quedó sin poder expresarle a la docente:

Investigadora: En cuanto al feedback, ¿te generó alguna molestia?

José: No, pero en ese comentario que me pone: “te pedí que lo arregles”, me hubiera gustado decirle que lo intenté y no pude, me hubiese gustado decirle que sentí que estaba mucho mejor, uno va leyendo y siempre el objetivo es mejorar (...)

Investigadora: ¿Te parece que esa puede ser una limitación de la virtualidad? ¿En la presencialidad hubiera sido diferente?

José: Sí, en la presencialidad uno establece un diálogo en el momento más directo, en la virtualidad hay una comunicación diferida, el docente manda un comentario y hasta que el alumno lo lee y le vuelve a responder, es como que hay un tiempo diferido. (...) Pero en la presencialidad, en la retroalimentación con el alumno sentado ahí también hay otras cuestiones por las que el alumno se puede sentir mal; de hecho, me ha pasado en mi carrera presencial: Docentes que me han corregido de una forma muy brusca y a uno las emociones lo invaden. (...) Tengo siempre una anécdota de una docente (...) que me retó levantando la voz mucho y yo me quedé muy mal. (...) En la virtualidad, uno no tiene a la persona en frente, pero la palabra escrita toma toda su fuerza, porque es el único medio de comunicación (José, EnH35).

La cita también remite a la relevancia que cobra la palabra escrita en virtualidad y a cómo esta puede afectar emocionalmente a un alumno. Por otra parte, como consta en la cita de José, también en la presencialidad pueden verse afectados los sentimientos por un determinado uso de las palabras y por sentirse expuesto frente a sus compañeros.

Beatriz ha realizado estudios específicos en virtualidad, según consta en el perfil preparado sobre esta estudiante. Sobre el feedback en uno de esos estudios, afirmó:

Fue ahí donde yo me enamoré de lo que es el feedback, porque mis profes eran tan claras, todas me tocaron mujeres, tan claras en las devoluciones, tan ricas... Si vos te mandabas una macana garrafal no te sentías mal, porque de la manera que te hacían la devolución no te hacían poner tristoná, al contrario, te alentaban a seguir. Y eran tan capas para hacer las devoluciones, que yo me enamoré de ese sistema de trabajo. Y después cuando terminé ese [Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés], hice una Diplomatura en Planificación de Enseñanza en Entornos Virtuales. (...) Ahí recibimos la formación de la importancia del Tutor Virtual, de cómo tiene que tener una riqueza de vocabulario, unos modos de decir las cosas, ya que la comunicación no es cara a cara, como para no afectar las emociones del que las lee, del que las recibe. Hay toda una teoría con respecto a eso (Beatriz, EnH17).

Las experiencias de feedback en un estudio virtual, recordadas por Beatriz en la cita anterior, han sido altamente gratificantes para ella y de alguna forma se constituyeron en un modelo para su propia práctica docente:

*Y eso es lo que yo quise volcar en mis alumnos cuando hago las devoluciones (...)
Porque yo les hago también una devolución, utilizo rúbricas para eso y aparte todo un comentario general de su desempeño, cómo pueden mejorar rescatando fortalezas, haciéndoles ver debilidades que después ellos como futuros docentes las van a tener que corregir sí o sí (Beatriz, EnH17).*

3.3 Síntesis del tema 3

Este tema da cuenta de distintas reacciones emocionales experimentadas durante la realización de la tarea y una vez concluida esta, al recibir el feedback externo brindado por las docentes. En ambos casos, el espectro de emociones y sentimientos tanto positivos como negativos es amplio. Las emociones se presentan entremezcladas: por momentos dominan sentimientos positivos seguidos de negativos y viceversa. En algunos casos, vivencias anteriores con feedback se actualizaron generando sensaciones agradables y no tanto en el presente.

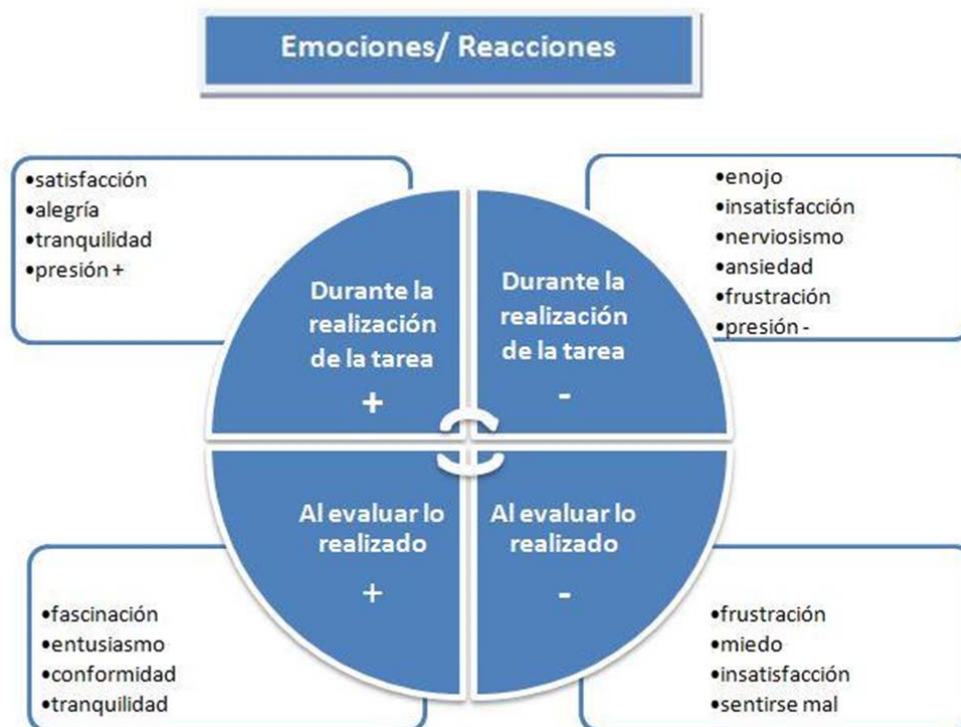


Figura XII: Esquema del tema 3. Emociones y reacciones en las distintas fases de la tarea.

4. Los estudiantes aspiran a un feedback virtual personalizado, oportuno y aplicable a tareas futuras.

De las entrevistas realizadas, se obtuvo información relevante sobre las expectativas de los estudiantes en torno al feedback en virtualidad. Al respecto, mencionaron de manera recurrente que esperan un feedback completo, detallado, que brinde información tanto sobre los aciertos como sobre los aspectos a mejorar. Un ejemplo de ello lo aporta Beatriz, quien también se refirió a la naturaleza asincrónica de las comunicaciones en virtualidad:

Al ser asincrónico [el curso en formato virtual], la devolución debe ser lo más completa y detallada posible para que realmente sepamos qué hicimos bien y qué debemos mejorar. Si bien podemos mantenernos en contacto con los tutores vía mail, recibir un feedback que especifique todo el buen o mal desempeño que hayamos tenido, es realmente importante (Beatriz, CueP8SPH8).

La misma opinión fue compartida por Cecilia, quien se expresó sobre un feedback que no cumple con sus expectativas:

Uno se queda con un montón de incertidumbres (...), porque si el trabajo estuvo brillante te lo tienen que explicar, si uno hizo bien las cosas, uno tiene que saber por qué hizo bien las cosas, también la fundamentación está en lo bien que hiciste las cosas porque uno está aprendiendo, y te pueden salir sin querer o te pueden salir conscientemente, y si uno tuvo errores también quiere saber en dónde fallaste y qué tenés que mejorar (Cecilia, EnH5).

La siguiente cita de María abarca distintos aspectos que reúnen sus expectativas en torno al feedback: que sea detallado, oportuno y que denote coherencia entre los docentes. Dada la extensión y riqueza de su aporte, se decide presentarla en segmentos que focalizan en los tópicos mencionados. En primera instancia, señala que un feedback detallado la ayuda a profundizar en aspectos no tenidos en cuenta al realizar la tarea. Según esta estudiante, no ha encontrado esa posibilidad en este curso: *“Un feedback más detallado me puede ayudar a mí a ver otros aspectos que quizás no esté viendo, no sé, como profundizar un poquito más, pero no ha sido el caso en este curso”* (María, EnH28). En un fragmento posterior de la entrevista, ante la pregunta de la investigadora sobre qué entiende por un feedback detallado, responde lo siguiente:

Con respecto a que sea detallado, que el profesor pueda darnos su sugerencia y opiniones desde su propia experiencia y conocimientos, que nos puedan ayudar a nosotros a ir mejorando en nuestro trabajo o hacer cambios necesarios o por ahí incorporar otras miradas ya sea cuestiones de formatos, ya sea cuestiones formales, donde sea con respecto a citas o lo que corresponde a las normas APA o

cuestiones de contenidos, aspectos teóricos, depende la actividad que esté evaluando, pero sí me parece importante algo que no sea tan general, sino que por ahí incluya algo más personalizado del trabajo de uno, en los aspectos que sean necesarios (María, EnH28).

Otro elemento crucial mencionado por María radicó en la necesidad de contar con un feedback que llegue a tiempo. Este pedido se fundamentó en que los plazos dados para la realización de las tareas fueron acotados. Al expresar su preocupación sobre la variable tiempo, María reflexionó a la vez sobre su propia práctica docente en este sentido:

Con respecto a que sea oportuno, me refiero a que si yo planteo una pregunta hoy en el foro a esta hora, no quiero tener la respuesta mañana, porque para mí puede ser tarde. Nosotros tenemos una semana para presentar actividades y trabajamos, tenemos otras actividades. No tenemos otra posibilidad de contactar a los profesores y para mí es muy importante que el profesor responda en un margen prudencial, en dos o tres horas tener una respuesta, porque ya me ha pasado a mí en otros cursos, que la respuesta llegaba un día después. Y un día después para nosotros con estos tiempos es mucho (...). Mis alumnos se contactan bastante seguido, generalmente por mail y yo les respondo máximo dos horas, porque es importante para el alumno tener esa respuesta. Además, porque si yo le habilito un espacio para que se comunique conmigo, sé que tengo ese margen para responderle. (...) Esta carrera es completamente a distancia, entonces, no tenemos otra manera de contactarlos, si no es a través de las herramientas que nos ofrece la plataforma (María, EnH28).

En otro tramo, María mencionó la importancia de que exista, como criterio general, coherencia entre los docentes al momento de brindar feedback, porque de esta manera se evitan confusiones al momento de resolver las actividades:

Llegaban respuestas de un profesor y después otro profesor respondía otra cosa, entonces parecía no haber acuerdo entre los profesores y eso también te genera confusión. Es importante que haya un acuerdo y una coherencia en el equipo. (...) También me ha pasado recibir respuestas contradictorias sobre una misma consulta de mi propio trabajo, entonces para mí eso es muy importante (María, EnH28).

María consideró que el feedback debería prolongarse en el tiempo con el fin de evitar errores a futuro: *“Espero un feedback detallado y la posibilidad de poder continuar la `conversación` con los docentes a partir del feedback que nos envían, para evitar errores en las futuras etapas del proyecto”* (María, CueMiscomentaSPH9). Una idea concreta de cómo proseguir la conversación sobre el feedback de una tarea la aportó Ana: *“Una vez que*

termina la unidad número uno, por ejemplo, ya hiciste la entrega y te hicieron la devolución, inclusive te pusieron la nota, estaría bueno que uno, si tiene alguna duda, pueda seguir consultando en un foro aparte” (Ana, EnH42).

Al referirse al formato del feedback, María explicó que en otros cursos ha tenido feedback oral. A partir de esa experiencia, sugirió incorporar esa modalidad en este curso. A la vez, se preguntó sobre las formas de comunicación de esta materia en particular y de la carrera en general, sobre lo cual planteó la necesidad de generar otros espacios para los intercambios, incluso más personalizados:

En uno de los cursos, el de Oralidad y Escritura, (...) tenemos feedback orales a través de audios y la participación en los foros. (...) Me parece que es bueno incorporarlo, porque en la oralidad se dan otros mecanismos, me parece que complementaría bastante bien el tema de los feedback y tampoco sé por qué en este curso, en esta carrera, no hay un espacio de comunicación, por ejemplo por Skype que me parece que también es positivo, porque uno necesita. (...) Si bien soy bastante autónoma e independiente, pero por ahí la conversación con el profesor me puede ayudar a aclarar bastantes temas y eso me parece que sería interesante de proponerlo, con horarios fijos y demás (María, EnH29).

Fabiana sostuvo, que decidirse por una oferta educativa virtual, implica saber “*que va a ser todo online o sea que tampoco se puede exigir mucho o pedir que haya una instancia personal”* (Fabiana, EnH13). No obstante, reconoció que aunque no fue su caso, pudo haber estudiantes que hayan requerido otro tipo de comunicación, que incorporara elementos de la comunicación presencial:

Siempre estuve conforme con las devoluciones que se me han dado, siempre tuve la posibilidad de escribirles un mail y que me respondan, (...) siempre están disponibles para ayudarnos. (...) Te dicen que si tenés alguna duda vuelvas a insistir, pero quizás haya gente que lo necesita al momento presencial (Fabiana, EnH13).

En otro orden de ideas, Fabiana opinó que las consignas deberían expresar claramente lo solicitado, para que haya una correlación entre lo que se evalúa y el feedback, por ello propuso: “*Mayor precisión en las consignas y, desde un comienzo, detalle exhaustivo de los formatos de presentación requeridos (...), porque después es muy fácil decir faltó esto, esto y esto y nunca lo pedí”* (Fabiana, CueP5SPH4). De manera similar opinó Beatriz, quien planteó esta incongruencia entre lo solicitado y el feedback posterior. Al mismo tiempo, se refirió a la necesidad de especificar claramente lo que se espera del estudiante:

En ningún momento decía que teníamos que organizar el trabajo con títulos, subtítulos y esas cosas y eso es lo que a mí me cuestionaron. Por ejemplo, yo hice solo texto largo (...). Yo suelo mirar las consultas que hacen mis compañeros (...), no recuerdo que hayan preguntado si había que estructurarlo así. Y cuando me devuelve la tutora me pone, tendrías que tomar el modelo no sé de qué autor para poder mejorar tu trabajo. Y me fui detenidamente a ese autor, y efectivamente estaba organizado (...) con subtítulos. Entonces cuando tuve que hacer el trabajo para el recuperatorio, me tomé el trabajo de hacer las divisiones y de irle agregando subtítulos, porque eso era lo que ellos estaban pidiendo (...). Esas cosas, por ejemplo, no estaban especificados en la consigna y tampoco en los objetivos ni en los criterios, y yo pensaba, lo importante que es ser claros cuando nosotros le asignamos tareas a nuestros alumnos para que hagan lo que nosotros realmente esperamos que hagan (Beatriz, EnH19).

Para finalizar este tema, citamos a José, quien a raíz de las experiencias con feedback en este Taller, actualizó experiencias pasadas de feedback de su época escolar, las cuales añora:

Sirve que te pongan tus fortalezas y debilidades, como las profesoras de antes que te ponían en tu cuaderno cuando estaba bien felicitándote, incentivándote a seguir por ese camino, al finalizar un trimestre por ejemplo, y tenías todavía tiempo de mejorar (José, EnH36).

4.1 Síntesis del tema 4

Este tema abordó las expectativas de los estudiantes en torno al feedback. Los estudiantes plantean en sus citas la necesidad de recibir un feedback que no solo se enfoque en los errores, sino que también dé cuenta de los aciertos y aspectos bien realizados de la tarea. Los estudiantes desean, asimismo, un feedback personalizado que refleje aspectos de su propia producción. Que el feedback llegue a tiempo, es una necesidad puesta de manifiesto por quienes cursan este posgrado, dado que los plazos establecidos para realizar la tarea son estrechos. La idea de que el feedback se prologue en el tiempo remite a su función prospectiva, de servir en el futuro. Por último, la incorporación de otros formatos de feedback se relaciona con la necesidad de los estudiantes de contar con espacios de comunicación con las docentes a cargo del curso, que sean más personalizados, en los que puedan realizar consultas sin sentirse expuestos ante todo el curso.

Expectativas en torno al feedback virtual

- completo: aspectos bien realizados y aquellos a mejorar
- personalizado
- oportuno en el tiempo
- coherente
- prolongado en el tiempo
- que incorpore formatos variados

Figura XIII: Esquema del tema 4. Expectativas en torno al feedback virtual

En este capítulo, se abordaron cuatro temas centrales en relación con el feedback: características del feedback en virtualidad, estrategias utilizadas por los estudiantes en distintos momentos de realización de la tarea, emociones y por último, expectativas en torno al feedback virtual.

El feedback relevado al ser brindado por las docentes a sus alumnos tuvo un carácter predominantemente unidireccional y se enfocó en la tarea realizada. Fue brindado por escrito en forma de comentarios en los archivos enviados para evaluar. La utilización de estrategias discursivas, para salvar la distancia física propia de un estudio de estas características, es una herramienta fundamental en la comunicación de este Taller.

La variedad de estrategias seleccionadas por los estudiantes al momento de planificar, desarrollar y autoevaluar su desempeño fue amplia. El conocimiento de los objetivos de las actividades es un factor central para poder cotejarlos con el desarrollo de la tarea. A partir de este conocimiento, se activaron los conocimientos previos y se escogieron estrategias específicas para diseñar un plan de acción. El valor de la tarea incidió en la motivación para llevarla a cabo. Dos estrategias frecuentemente nombradas por los estudiantes fueron la gestión del tiempo y la búsqueda de ayuda. Sobre todo la gestión del tiempo fue decisiva a la hora de desarrollar la tarea e interpeló desde lo emocional a los estudiantes de manera decisiva, tanto positiva como negativamente. Al autoevaluar su desarrollo, los alumnos generaron feedback interno a partir de los comentarios recibidos de sus docentes, el cual también estuvo atravesado por emociones divergentes: alegría y satisfacción ante un feedback que reflejaba la buena realización de la tarea, frustración y enojo en la situación contraria.

Las expectativas en torno al feedback fueron amplias. Tres características sobresalientes resultaron ser: feedback detallado, oportuno y coherente. Además, los alumnos manifestaron el deseo de obtener feedback sobre lo actuado y también prospectivo. Diversificar los formatos de feedback, también fue solicitado por los estudiantes como una manera de personalizar la propuesta formativa.

CAPÍTULO V

Discusión de resultados, implicancias para la práctica y conclusiones

Este capítulo aspira a dar respuesta a las tres preguntas de investigación planteadas en la introducción de este informe, las cuales, a manera de recordatorio, se replican a continuación: 1. ¿Qué características presenta el feedback que surge de las interacciones en un entorno virtual?, 2. ¿Cómo puede constituirse el feedback en una herramienta para la formación de la autorregulación en entornos virtuales? y por último, 3. ¿Qué competencias son necesarias para interpretar el feedback en entornos virtuales? Para dar respuesta a estas preguntas, se decidió nominalizarlas a los efectos de lograr una presentación más ordenada del capítulo.

En cuanto a las implicancias para la práctica, surgidas a partir de las respuestas, son de variada índole. Mientras que algunas apelan a estrategias puntuales, fáciles de llevar a la práctica, otras involucran decisiones más profundas que atañen a la formación docente y a la inclusión del feedback en el diseño de las propuestas curriculares. Este capítulo incluye, además, algunas líneas de investigación de interés para su tratamiento en el futuro.

1. Características del feedback surgido de las interacciones en un entorno virtual

La respuesta a esta pregunta se organiza en torno a cuatro aspectos fundamentales, derivados a partir de los hallazgos: en primer lugar, el feedback que surge de la interacción en el entorno virtual objeto de este análisis es de tipo “mixto”. En segundo lugar, se puede afirmar que el contenido del feedback tiene una clara orientación hacia la tarea y se vehiculiza a través del código escrito, aspecto que remite al tercer punto a considerar. Un último ítem se relaciona con una serie de estrategias discursivas utilizadas deliberadamente por las docentes con el fin de mitigar la distancia real.

1.1 Feedback “mixto”

A partir del análisis de las tareas 3 y Trabajo final, se infiere que el feedback elaborado por las docentes es de tipo “mixto”, término con el que queremos señalar que en él convergen características que responden a los modelos transmisivos, constructivos y socio-constructivistas. Los modelos transmisivos remiten a un feedback que es ofrecido unidireccionalmente a los estudiantes por los docentes, considerados expertos. Los estudiantes desde su rol pasivo esperan el feedback docente para autorregularse. En los enfoques cognitivos, el docente sigue siendo el proveedor de feedback, aunque aporta mensajes destinados a la reflexión. En el tercer modelo, se considera al aprendiente como generador permanente de feedback interno, con lo cual la función principal del feedback

radica en formar la competencia autoevaluatora del estudiante a lo que puede contribuir el feedback externo, proveniente de distintas fuentes (Lima Silvain, 2017; Paoloni & Rinaudo, 2013).

Por ejemplo, de las concepciones transmisivas, se identifica en el feedback analizado el carácter de *unidireccional* (Molloy & Boud, 2015), dado que son las docentes a cargo del Taller, quienes corrigen las tareas desarrolladas por los alumnos y las devuelven con comentarios y sugerencias en la fecha pautada según el cronograma. Por consiguiente, los estudiantes de este Taller asumen un rol pasivo al depender de sus docentes para recibir feedback. Mientras quedan a la espera de los resultados, continúan con la realización de las actividades siguientes. Este carácter unidireccional solo es alterado en un par de ocasiones en los foros al plantear una estudiante, Cecilia, que no comprende las correcciones que debe realizar, porque su interpretación de los comentarios por la tarea realizada difiere de lo que las docentes han querido señalar y por ello, le solicita a las docentes que expliciten la forma de corregir por dos motivos esenciales: para no generar malas interpretaciones que la conduzcan a realizar correcciones erróneas y para no perder tiempo que se podría asignar a tareas de escritura. El posteo de Cecilia reúne características de un feedback socio-constructivista, en el cual esta estudiante a través de la autoevaluación de su tarea, genera a la vez feedback interno para sí misma y externo para sus docentes, quienes a partir de esa intervención de Cecilia, realizan cambios para clarificar los comentarios. Con su posteo, Cecilia quiebra la unidireccionalidad aludida anteriormente para dar lugar a un feedback entendido como una construcción compartida (Cano, 2014; Nicol, 2015).

El momento en que se brinda el feedback es otra variable utilizada para identificar en él las distintas concepciones teóricas aludidas. En los enfoques transmisivos, el feedback se relaciona con la evaluación sumativa, por lo tanto este se presenta al final, cuando el desarrollo de la tarea ha concluido y se asigna una nota (Boud & Molloy, 2015). Las concepciones más actuales, valoran en contraposición, el feedback durante el desarrollo, cuando el proceso aún no ha finalizado y todavía hay tiempo para realizar modificaciones, por ello algunos autores asocian el feedback a la evaluación formativa (Anijovich & González, 2015; Barberá, 2006; Tedesco, 2007, entre otros).

La manera en que el Taller de redacción se presenta puede dar lugar a dos análisis distintos. Un primer análisis consiste en considerar la materia como un proceso. Esta es la perspectiva aludida por las docentes, quienes así lo afirmaron en el capítulo anterior. Por ello, desde este punto de vista la materia podría plantearse como una única *gran* tarea, denominada Trabajo final, con una serie de *subtareas*, las tareas 1, 2 y 3, que conducen en forma paulatina y procesual al logro de la gran tarea. Por cada tarea, los estudiantes reciben un feedback general, visible y válido para todos, y uno particular, en forma de comentarios al margen en el documento enviado a las docentes. Además, reciben una nota o puntaje

alcanzado por la tarea, dado que cada una de ellas es evaluada y contribuye a la nota total. Desde este punto de vista, el feedback se provee *durante* el proceso de aprendizaje.

A solicitud de las docentes, cada feedback recibido por los alumnos, se incorpora en las tareas sucesivas y especialmente en el Trabajo final. Que los estudiantes reciban comentarios por sus tareas durante su realización, se relaciona con la *oportunidad* del feedback. Ante una consulta obtener rápido feedback, es decir en el transcurso de unas horas y no de días, se vuelve fundamental en un entorno virtual, porque en este caso los plazos del cronograma son estrictos y la no entrega de una tarea implica tener que recuperarla; lo cual está previsto hacer con sola una de las cuatro tareas pautadas. Asimismo, la ansiedad por la respuesta que no llega puede afectar negativamente la espera. En este curso, las tareas se devuelven a los estudiantes en el tiempo pautado en el cronograma y las consultas se responden relativamente rápido -en el transcurso del día o día siguiente-, por lo que el feedback en este caso es oportuno en el tiempo. Si bien la tarea docente fue entregar todo en tiempo y forma, con la tarea 3 hubo un retraso en la entrega del feedback, el cual llegó un día antes de la entrega de la Tarea final. Esto generó dudas en los alumnos sobre si entregar la última tarea o no, porque no habían podido incorporar los comentarios de feedback de la tarea 3, cuando es obligatorio hacerlo. Esta rigidez en los tiempos planificados para el dictado de la materia, conlleva a que al mínimo retraso en la entrega de una tarea, se vea alterada la entrega de la siguiente.

En el análisis que estamos realizando, el feedback se presenta como una oportunidad durante la realización de una actividad, y por ello, se trataría de un feedback espiralado o iterativo, en definitiva de ciclos de feedback (Cano, 2014; Molloy & Boud, 2015). Sin embargo, durante la realización de cada subtarea, prácticamente no se registraron situaciones de feedback, a excepción de algunas derivadas de consultas en los foros.

Una manera distinta de analizar la materia a la que estamos presentando es posible, si se considera cada tarea de manera aislada, en ese caso, el enfoque se orienta a los modelos transmisivos, donde cada tarea es observada en sí misma como un resultado al cual se le asigna una nota y un feedback.

1.2 Contenido del feedback

En cuanto al contenido abordado en el feedback, se observa un predominio de información dirigido al nivel de la tarea, según lo establecido en el modelo de Hattie y Timperley (2007). Lo anterior significa que los comentarios de feedback se dirigen a la tarea como producto terminado, destacan lo que ha sido realizado acertadamente y lo que necesita ser modificado. En algunas ocasiones, esas informaciones relevadas son precedidas por otras dirigidas al yo, como por ejemplo *¡Muy bien!*, comentario que no aporta a la mejora de la tarea, pero sí a la autoestima del estudiante. Especial atención cobran en

el feedback dirigido a la tarea, los aspectos referidos a normas de citado, de estilo y ortográficas. Este predominio de feedback, centrado en aspectos relativos a la redacción académica, es ratificado por algunos estudios actuales como el de Ballén Vargas y Herrera González (2017, p. 109).

El hincapié en las normas de citado, de ortografía y de estilo es tan notorio, que algunos estudiantes lo reportan en la entrevista y al menos una estudiante, Cecilia, se siente presionada en este sentido, al punto de generar el post referido anteriormente, solicitando aclaraciones sobre los comentarios de feedback. Molloy y Boud (2015) señalan que no siempre recibir mucha información sobre un tema resulta beneficioso para los alumnos, porque se les dificulta priorizar la información recibida, dando lugar a lo que ellos llaman la panacea de “cuanto más mejor”. A partir de esta creencia, nos preguntamos si la mayor cantidad de información, referida en este caso a los tres tópicos enunciados anteriormente, no desvía en demasía el foco de atención de otros aspectos relativos al contenido mismo de las tareas.

Cuando se les pregunta a los estudiantes del curso en estudio, qué modificaciones realizarían en el desarrollo de sus tareas a futuro, varios responden que priorizarían los tres aspectos mencionados: normas de citado, de ortografía y de estilo de escritura académica. Lo expresado puede considerarse una evidencia de cómo el docente influye en los estudiantes a través de su feedback. Dado que algunos estudiantes carecen de experiencia en escritura académica, nos preguntamos si este modelado (Schunk, 2012) por parte del docente es realmente esencial y si no sería pertinente, sin menoscabar la relevancia de los tres aspectos enumerados, mantener el foco de la tarea en el contenido de los trabajos, atendiendo a los aspectos que verdaderamente resultan conflictivos para los estudiantes, como por ejemplo qué incluye un estado del arte y cómo se diferencia del marco teórico y a su vez cómo expresarlo en la propia escritura, aspecto que ha resultado problemático para algunos estudiantes. Una dificultad como la descrita tiene implicancias más profundas que el uso correcto de la lengua, porque involucra a los estudiantes desde una multiplicidad de competencias (personales, cognitivas, comunicativas, entre otras) y saberes propios a nivel disciplinar (Ballén Vargas & Herrera González, 2017)

Si bien afirmamos que en el feedback existe una predominancia de los tres aspectos enumerados anteriormente, también encontramos, aunque en menor medida, comentarios por parte de las docentes en los cuales solicitan a los estudiantes profundizar en aspectos teóricos, también realizan sugerencias con vistas a tareas futuras o bien, brindan ejemplos para que los alumnos los contrasten con su propia escritura y reflexionen sobre los cambios a realizar. Estos últimos comentarios de feedback externo se orientan específicamente a aspectos relativos al contenido. Acordamos con Hattie y Timperley (2007), en que este tipo de feedback puede ser poderoso en el sentido de que implica al estudiante en el

procesamiento de la información recibida, conduce a la autoevaluación de la tarea y genera feedback interno, el cual puede materializarse luego en las tareas.

El contenido del feedback presentado en los párrafos precedentes se condice con los distintos grados de profundidad en el feedback enumerados por Batalla-Busquets et al. (2014, p. 95). Estos autores señalan cuatro grados distintos en la información provista por el feedback. Mientras que el primer grado implica menor complejidad, el cuarto por el contrario alude a un alto nivel de complejidad. Los distintos grados no son excluyentes sino más bien complementarios. Algunos ejemplos de feedback de diverso nivel se brindan a continuación: identificación y corrección de errores, brindar la respuesta correcta, brindar recomendaciones para mejorar la tarea, proveer informaciones en profundidad que permitan avanzar en el aprendizaje a futuro.

En el feedback relevado, hay un predominio de feedback de primer grado, destinado a la identificación y corrección de errores. Los otros grados de mayor profundidad referidos a recomendar contenidos, estrategias de mejora e información útil para el futuro, también están presentes, aunque en menor medida. Ante la consulta a las docentes sobre las prioridades en cuanto a contenido a incluir en el feedback, Susana alude a la falta de tiempo para profundizar en los aciertos y por ello, se concentra en los errores. Aquí las posibilidades de las docentes con las expectativas de los estudiantes no son coincidentes, dado que estos no solo desean saber cuáles han sido sus errores, sino también sus aciertos, lo cual se traduce en el deseo de un feedback que tenga por finalidad principal la autorregulación y no el enmendar errores (Cano, 2014, p. 13).

1.3 Formato del feedback

En cuanto al formato del feedback analizado, este se presenta exclusivamente por escrito con un párrafo generalmente al inicio del texto o en su interior, en letra roja, y con comentarios puntuales al margen del documento de la tarea. Asimismo, se registra feedback escrito en las consultas efectuadas en los foros. Se trata de la forma más frecuente de feedback en la educación superior (Jolly & Boud, 2015; Lima Silvain, 2017; Lozano Martínez & Tamez Vargas, 2014, entre otros). Un problema reportado por Jolly y Boud (2015) en este tipo de feedback es que su contenido puede ser malinterpretado, como le sucedió a Cecilia en la intervención en el foro al solicitar que se clarifiquen las pautas de corrección. El hecho de carecer este tipo de comunicación de los elementos no verbales, que pueden contribuir al esclarecimiento de significados, puede considerarse una limitación del formato escrito. Esto es advertido por los estudiantes participantes, quienes plantean la necesidad de contar con feedback en otros formatos, por ejemplo oral, como lo sugieren María y José, quienes se remiten a experiencias de feedback de materias anteriores en este mismo estudio de posgrado.

1.4 Algunas estrategias de comunicación utilizadas en el feedback y sus efectos a nivel emocional

Lograr que los estudiantes, a través de la comunicación, se sientan integrados y contenidos en la materia, puede contribuir indirectamente a evitar la deserción de los estudiantes (Escanes, Herrero, Merlino & Ayllón, 2014). Por esta razón, es una prioridad para las docentes de este taller reducir, a partir de un uso estratégico del lenguaje, la distancia propia de este tipo de propuestas formativas. Una forma de salvar la falta de inmediatez (Jolly & Boud, 2015) de una comunicación mediada doblemente: por la tecnología y por la escritura, es apelando deliberadamente a ciertas estrategias discursivas, relacionadas con la cortesía, cuyas reglas contribuyen a una mantener una relación basada en la cordialidad y amabilidad. Calsamiglia y Tusón afirman que “la cortesía facilita las relaciones sociales, canaliza y compensa la agresividad; es decir, todas aquellas acciones que pueden constituir una ofensa virtual para los participantes” (como se cita en Sánchez Upegui, Puerta Gil & Sánchez Ceballos, 2010, p. 98). Algunos ejemplos del Taller en análisis son los rituales y expresiones de cariño en los saludos, el tuteo y el tratamiento de los estudiantes por su nombre de pila, no solo en las comunicaciones en los foros, sino también y principalmente en los comentarios de feedback. Asimismo, se observan expresiones introductorias del tipo *te sugiero...*, las cuales mitigan el impacto de los comentarios a recibir.

El discurso de cercanía y de cuidado de la autoestima de los estudiantes, es en algunas ocasiones solapado por comentarios de feedback del tipo: *“te dije que lo arregles, José”*, o preguntas como *¿Qué cosa?*, ambos extraídos del feedback del Trabajo final de José, quien durante el Taller manifestó dificultades con la escritura académica. Los comentarios de feedback citados, sin tener deliberadamente la intención, pueden ser interpretados como un reproche y generar malestar en el estudiante. José relaciona esta experiencia en el Taller con una situación del pasado, en la que una docente le llamó la atención de manera brusca en una clase presencial, situación que le generó a José gran malestar.

La importancia de la palabra escrita en un contexto virtual queda evidenciada en las siguientes palabras de José *“la palabra escrita toma toda su fuerza porque es el único medio de comunicación”* (José, EnH35). La teoría refrenda lo expresado, dado que recibir “comentarios sentenciosos por parte de los demás no genera una actitud positiva ni el deseo de cambiar” (Boud & Molloy, 2015, p. 18), dado que el estudiante se concentra primordialmente en el peso de las palabras y no en el contenido.

La importancia de que los docentes en general cuenten con formación específica para brindar feedback, no solo focalizada en la especificidad de su área, resulta fundamental, dado que ellos actúan a su vez como formadores, como lo reporta Beatriz,

quien cuenta con estudios específicos en virtualidad y sostiene que “se enamoró” del feedback a partir de la forma en que sus docentes se lo brindaron. Esas experiencias previas positivas con feedback se asocian con emociones placenteras, y en el caso de Beatriz se actualizan ante nuevos ciclos de feedback como alumna y también al momento de brindarlo como docente:

Fue ahí donde yo me enamoré de lo que es el feedback, porque mis profes eran tan claras (...) en las devoluciones, tan ricas, que si vos te mandabas una macana garrafal no te sentías mal (...) te alentaban a seguir. (...) hice una Diplomatura en Planificación de Enseñanza en Entornos Virtuales (...). Ahí recibimos la formación de la importancia del Tutor Virtual, de cómo tiene que tener una riqueza de vocabulario, unos modos de decir las cosas, ya que la comunicación no es cara a cara, como para no afectar las emociones del que las lee, del que las recibe. Hay toda una teoría con respecto a eso (Beatriz, EnH17).

La importancia de ser cuidadoso al momento de brindar feedback es tan importante, que una de las docentes a cargo del Taller, Susana, expresa que manejar su frontalidad para no herir la autoestima de los estudiantes, ha significado un verdadero aprendizaje para ella, que ha logrado paulatinamente a partir de los comentarios que ha recibido de otros docentes y del esfuerzo que ha realizado en este sentido.

Si bien este último apartado de la primer respuesta focaliza en algunas estrategias discursivas deliberadamente seleccionadas por las docentes al momento de brindar feedback, las emociones están siempre presentes, puesto que son inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje (Schunk, 2012, p. 60). Su aparición en otras secciones es recurrente como se aprecia a lo largo de estas páginas.

2. El feedback como herramienta para la formación de la autorregulación en entornos virtuales

Para responder la segunda pregunta de investigación, se utilizan como guía dos modelos de autorregulación: el de Zimmerman y Moylan (2009) y el de Pintrich (2000). La propuesta de Zimmerman y Moylan (2009) prioriza los aspectos cognitivos, mientras que la de Pintrich (2000) incluye el factor emocional en cada fase. El análisis de las emociones se complementa con los autores presentados en el marco conceptual.

En lo referido a feedback, Hattie y Timperley (2007) constituyen los referentes teóricos a seguir. Asimismo, se realizó una nueva búsqueda bibliográfica para dar respuesta a algunos datos relevantes emergentes, no tratados anteriormente. Los resultados se presentan agrupados según las fases autorregulatorias de los modelos propuestos. De cada una de ellas, se mencionan los principales hallazgos.

2.1 Autorregulación durante la fase de planificación

El primer aspecto a considerar para comprender los mecanismos de autorregulación utilizados por los estudiantes se relaciona con su conocimiento de los objetivos de las tareas. Este aspecto se vincula con el análisis de la tarea y tiene influencia en las creencias automotivadoras, procesos integrantes de la fase de planificación (Zimmerman & Moylan, 2009). Conocer los objetivos de las tareas permite orientar las acciones en pos de resolverlas satisfactoriamente. En el Taller en análisis, los objetivos de las tareas son inferidos por los estudiantes a partir de las consignas o a partir del feedback externo recibido. Si bien los objetivos no son explícitos, los estudiantes no parecieran tomarlo como un obstáculo para la realización y aprobación de las tareas. En un análisis más profundo, su ausencia genera en algunos casos dudas sobre la tarea a resolver al plantearse los estudiantes preguntas del tipo ¿qué? ¿cómo? y ¿para qué?

Hattie y Timperley (2007) sostienen que el objetivo central del feedback consiste en reducir la distancia entre las metas propuestas y las tareas realizadas, por lo tanto, no contar con esa información vital para la planificación del desarrollo de la tarea, puede dificultar su realización e incidir en la percepción de su importancia. Un claro ejemplo de ello es José, quien se pregunta qué le aporta un esquema (de la tarea 3) al desarrollo de sus habilidades para la escritura académica. Si bien comprende que es una forma ordenar ideas, no lo visualiza como una estrategia previa a la escritura en sí, que le permite categorizar conceptos y nociones. Al no poder atribuirle una utilidad a la tarea, no resulta motivante su realización.

Por el contrario, para quienes perciben la utilidad de la tarea, la escritura del marco teórico para el Trabajo final, se ve facilitada y organizada gracias al esquema de la tarea 3. Una vez atribuido un valor a la tarea, resulta más sencillo abocarse a ella, al establecer objetivos y utilizar todo tipo de estrategias conducentes a su logro. Además, el contar con metas u objetivos facilita el mantenimiento de la atención focalizada en los aspectos cruciales de la tarea a resolver. Al no contar con una meta claramente trazada, la predisposición de José para utilizar estrategias y autorregular su accionar en pos de lograrla, se restringe (Valle Arias, González Cabanach, Núñez Pérez, Rodríguez Martínez & Piñeiro Agúin, 2001, p. 106).

La motivación es un factor que interviene positiva o negativamente en los aprendizajes (Paoloni, 2015, p. 2). Es definida como “el proceso de instigar y mantener la conducta dirigida a metas” (Schunk, 2012, p. 346), no es observable, pero sí deducible a partir de ciertos indicadores como las verbalizaciones y la elección de un *camino propio* para resolver las tareas. En el caso de José, algunas expresiones negativas con respecto a la materia son un claro ejemplo de ello: “*caímos en este tema que era más árido (...) sentía un rechazo hacia la materia*” (José, EnH33). La ausencia de motivación incide no solo en las

fases de planificación, desarrollo y supervisión sino también en los resultados obtenidos. La falta de motivación intrínseca es una influencia decisiva para no poner en marcha estrategias que hubiesen facilitado la elaboración de la tarea (Valle Arias et al., 2001, p. 107). A diferencia de José, María encuentra la tarea motivante, puesto que le representa un desafío intelectual. Para lograr resultados acordes con sus expectativas, apela a todo tipo de estrategias. Lo expresado, es un indicio de que, aunque la meta sea difícil, la motivación y la autoeficacia pueden mantenerse altas si se emplean los recursos disponibles (Schunk, 2012, p. 140).

Un último aspecto a considerar en la fase de planificación es el referido a las emociones. Según se informa en el párrafo anterior, María experimenta emociones positivas al disfrutar aprendiendo, lo cual restringe al mismo tiempo la aparición de emociones negativas (Paoloni, 2013, p. 107). Sin embargo, otros estudiantes durante esta etapa refieren nerviosismo, miedo y ansiedad, porque se les plantea la duda de si podrán resolver o no las tareas (Sánchez Rosas, 2013, p. 36). Dado que estas emociones pueden inhibir la autorregulación y tener una influencia negativa en el desarrollo de la tarea (Panadero & Tapia, 2014, p. 454), se vuelve trascendental poder controlarlas. Esto sucede cuando los estudiantes perciben que pueden confiar en sus habilidades para resolver y lograr la tarea, convirtiendo esas emociones iniciales en emociones de logro positivas (Pekrun et al., 2007), como en el caso de Ana:

Siempre que me enfrento con una nueva tarea, una nueva actividad me genera nerviosismo. ¿Cómo hago? ¿Qué hago? ¿Por dónde empiezo o cómo sigo? Me genera ansiedad, nerviosismo no saber qué hacer muchas veces y bueno después qué sé yo... hacés medio párrafo o tres frases y vos crees que está bien, eso también te produce alegría y uno dice: Bueno, lo logré (Ana, EnH40).

La fase de planificación se completa con las estrategias utilizadas por los estudiantes al analizar la tarea. Antes de hacer referencia a este punto, es menester realizar una breve explicación sobre la formación de los estudiantes, porque ayuda a comprender cómo planifican y llevan a cabo las tareas. De la comparación entre los distintos estudiantes, surge que José es el más joven de todos y, según él mismo expresa, no tiene experiencia en escritura académica, porque esta no fue objeto de estudio en su formación de grado, con lo cual carece de una trayectoria en este sentido para abordar las actividades que plantea este curso. Si bien es cierto que la materia en estudio es la segunda de una trilogía de materias referidas a escritura académica en la Especialización, su experiencia breve con textos académicos resulta insuficiente, lo cual se tradujo en su planificación y posterior realización de las tareas. Además, algunas de sus compañeras tienen algo más de 40 años, cuentan con varios estudios de grado y de posgrado, como es el caso de Beatriz y María, y en este

sentido aventajan a José en conocimientos previos sobre la tipología textual objeto del curso y en el uso de estrategias relativas a la escritura académica. La preparación para este tipo de escritura es un proceso paulatino de años de formación, como se desprende del relato de María en el capítulo anterior y no puede asumirse que los alumnos de por sí saben redactar este tipo de textos (Berdugo, Herrera & Valdiri, 2010, p. 353). Por su parte, Fabiana y Cecilia se encuentran en el mismo rango etario que José, no obstante, sus estudios de grado incluyen específicamente materias de escritura académica.

Retomando el análisis de la tarea y, en cuanto a estrategias se refiere, este término alude a “un plan de acción para lograr un objetivo” (Elosúa & García, 1993, p. 4). Una estrategia fundamental, observada en los participantes de este estudio, es la activación del conocimiento previo de distinta naturaleza: sobre la tipología textual, sobre lo aprendido en el Taller I, sobre las lecturas sugeridas para el Taller y sobre los autores consultados para el Trabajo final, como así también sobre el uso de aplicaciones digitales para realizar mapas conceptuales. Ese conocimiento previo les permite a los estudiantes organizar sus ideas en torno a lo solicitado y, por ejemplo, decidirse o no por la aplicación digital sugerida para la tarea 3, al conocer sus ventajas y limitaciones, y al tener claro cuáles son sus preferencias al momento de aprender, como es el caso de María, quien escogió para la confección del mapa mental una alternativa diferente a la sugerida en el curso.

Por otra parte, el tiempo dedicado a la planificación redundante a posteriori en los resultados, como se apreciará a lo largo de estas páginas al analizar la manera en que los estudiantes resolvieron las tareas asignadas. En este sentido, el perfil y los conocimientos previos tienen un rol central, porque según sea el grado de experticia, esta fase puede demandar más o menos tiempo. Coincidimos con Panadero y Tapia (2014, p. 452), quienes citan a Zimmerman y Moylan, en que la planificación predice el éxito de las acciones e influye en los procesos autorregulatorios de manera notable.

2.2 Autorregulación durante la fase de ejecución

Durante la fase de ejecución con la finalidad de lograr las metas, tienen lugar una serie de estrategias que apuntan a mantener tanto la concentración como el interés por la actividad con la finalidad de lograr las metas. Esta etapa incluye dos momentos diferenciados: auto-observación y autocontrol (Zimmerman & Moylan, 2009), también llamados por otros autores monitoreo y control (Pintrich, 2000), respectivamente.

La *auto-observación* es la primera estrategia mencionada de manera unánime por todos los estudiantes. Esta estrategia refiere al automonitoreo de la ejecución a través de la comparación permanente de lo que se está haciendo con un estándar, en este caso dado por las consignas de las tareas. El automonitoreo *durante* la realización de la tarea resulta vital para generar feedback interno (Hattie & Timperley, 2007; Nicol, 2015), a partir del cual

se realizan modificaciones, por ejemplo al constatar, luego de la comparación mencionada, que se ha omitido una parte de la consigna en el desarrollo de la tarea, tal es el caso de Fabiana en el capítulo anterior, quien no había incluido en el mapa mental un concepto teórico central sobre su tema de estudio.

Con el fin de mantener la concentración y el interés por la actividad, los estudiantes activan una serie de estrategias que se agrupan bajo la denominación de *autocontrol*. Se trata de estrategias de orden primordialmente metacognitivo y algunas de tipo motivacional. Algunos ejemplos de estrategias específicas utilizadas por los estudiantes de este curso son las siguientes: análisis y armado de un modelo similar al solicitado en la tarea, armado de borradores de la tarea en formato papel para luego plasmarlos digitalmente, marcado de ideas principales en los textos de lectura obligatoria, entre otras. Otra estrategia metacognitiva nombrada exclusivamente por María fue la creación de imágenes mentales, lo cual consiste en organizar en la mente las ideas principales, en este caso referidas al mapa mental de la tarea 3, para luego volcarlas al esquema final.

Dos estrategias metacognitivas que resultan clave en la realización de la tarea son la gestión del tiempo y la búsqueda de ayuda. En un curso de corta duración como el analizado, con tareas de alta carga cognitiva, en las que hasta llegar al producto final para entregar, tienen lugar distintas reescrituras y, además, hay una intensa búsqueda y selección bibliográfica, la variable tiempo resulta trascendental. Algunos estudiantes manifestaron que el tiempo destinado en el cronograma para cada tarea resultó demasiado acotado y en algunos casos insuficientes, lo cual también es reconocido por las mismas docentes. Esto es especialmente notorio en la actividad Trabajo Final, para la cual los alumnos deben ensamblar todas las actividades realizadas durante el Taller, escribir una introducción, redactar el marco teórico (recordemos que la actividad referida a este ítem consistió en elaborar un mapa mental) y armar la bibliografía. Para ello, disponen de cuatro días, sin un plan de acción y sin un cronograma de trabajo detallado, resulta difícil cumplir con los plazos previstos, de hecho le sucedió a algunos estudiantes. Sumado a ello, la época del año en la que se dicta el curso -mediados de diciembre- constituye un detalle no menor para todos los cursantes de este taller, quienes en su mayoría trabajan en la docencia y tienen múltiples compromisos relacionados con el cierre del ciclo lectivo. El perfil profesional de los estudiantes se avizora como una ventaja de su formación en lo que respecta al manejo del tiempo, dado que los docentes preparan planificaciones que normalmente van unidas a la variable temporal, como lo expresa Fabiana en la entrevista, al decir que planifica cada una de sus clases al detalle y ese aprendizaje ya incorporado, le sirve al momento de organizarse para dar cumplimiento a las actividades del Taller.

La variable tiempo se relaciona con las *expectativas de autoeficacia y de resultado*. La autoeficacia se relaciona con las creencias en las propias capacidades para resolver

situaciones (Schunk, 2012, p. 146), mientras que las expectativas de resultado remiten a “las creencias acerca de los posibles resultados de esas acciones” (p. 146). Ilustran lo expresado los siguientes hallazgos entre los estudiantes del Taller. Tanto Fabiana como María dedican un tiempo a la planificación de la tarea, al momento de abordarlas cuentan con una serie de estrategias al respecto, una de las cuales es la gestión del tiempo. En el caso de Fabiana, si bien experimenta ansiedad ante la actividad, el hecho de tener plazos acotados la impele a aprovechar cualquier tiempo y lugar disponibles en pos de resolver la actividad. De esta manera, logra mantener la atención en su desarrollo.

El de María es un caso similar: contar con tiempos cortos y trabajar bajo presión, es una constante en su vida. Esto, sin embargo, no representa un problema para ella, dado que sus creencias en la propia autoeficacia son altas, como así también sus expectativas de resultado. Lo expresado se corresponde con lo que Lanz (2006) denomina características de “estilo interno” (p. 126) y se refieren a la confianza en las propias acciones para obtener los resultados aspirados, en contraposición con el “estilo externo” (p. 126), según el cual, los resultados positivos o negativos alcanzados dependen de factores y agentes externos al individuo, como por ejemplo la suerte, el destino, los dioses, etc. Un ejemplo de estilo externo lo aporta Beatriz, quien se encomendó a los Santos para que su Trabajo final no fuera objetado por las docentes, porque advierte algunas falencias no solucionables en el plazo previsto para terminar la tarea.

La presión que ejerce la variable tiempo en los estudiantes genera estrés y ansiedad que, sin embargo, son percibidas por algunos estudiantes como un aliciente para continuar, como sucede en el caso de Fabiana. La presión y la ansiedad, que en situaciones estresantes podrían volverse negativas y afectar su rendimiento, se mantienen positivas en su caso, porque percibe que puede controlar la situación y, además, anticipa la posibilidad de obtener buenos resultados, dado que sus creencias de autoeficacia son altas (Paoloni, 2013, p. 107). En otros estudiantes, por el contrario, un cronograma estricto como el de esta materia redundaba negativamente en sus expectativas y en sus creencias de autoeficacia, y en última instancia en su autorregulación, llevando al bloqueo o a sentir que no es posible dar nada más de uno mismo, como en el caso de José, quien se siente abrumado y ansioso por la posibilidad de fracasar. Las dificultades de José para gestionar el tiempo le acarrearán consecuencias de considerable magnitud a nivel emocional, al experimentar nerviosismo, ansiedad y enojo y, a la vez, hacer un esfuerzo por controlar sus emociones. Si a ello se le suma la falta de un plan de acción para resolver la tarea, expectativas de resultado y autoeficacia bajas, el resultado no será el deseado. Paoloni (2013, p. 108) explica, basada en la teoría de emociones de logro, que ante esta sensación de control parcial de los resultados, donde tanto el éxito como el fracaso son posibles, la esperanza de obtener buenos resultados se desvanece si la meta se considera inalcanzable.

Las decisiones tomadas por los estudiantes en momentos críticos dan una pauta de cuán “resilientes son ante los obstáculos” (Schunk, 2012, p. 156). Un ejemplo de ello es Ana, quien como se expresó, experimenta nerviosismo, ansiedad, dudas e insomnio ante una nueva tarea, sin embargo, ante cada avance en su resolución siente alegría y sensación de logro, las cuales la impelen a continuar. En el caso de Cecilia, las emociones también son oscilantes: desde el nerviosismo inicial, pasando por el enojo ante las dificultades, en su caso con el programa para realizar mapas mentales, para luego sentir satisfacción por los resultados obtenidos.

En esta fase, se destaca como estrategia autorregulatoria la búsqueda de ayuda. Esta estrategia se aplica en distintas circunstancias: dificultades con la interpretación de la consigna (¿Qué se entiende por esquema?), el sentido de la tarea (¿Para qué un esquema?), aspectos a incluir no especificados en la consigna y también, se registran algunas consultas de índole teórica en torno a la escritura académica (¿Cuál es la diferencia entre el estado del arte y el marco teórico?).

La búsqueda de ayuda se vehiculiza a través de consultas privadas a compañeros por WhatsApp o a colegas con experiencia en escritura académica, y a los docentes a través de los foros. Algunos estudiantes, como es el caso de Fabiana, recurren a internet como una primera forma de buscar respuestas a sus preguntas. Al tratarse de una estudiante autónoma, inferimos que la elección de esta estrategia se relaciona con su perfil de estudiante y no con, por ejemplo, el temor a ser tomada como incompetente si realiza una consulta, una de las principales causas que inhiben la utilización de esta estrategia (Sánchez Rosas, 2013, p. 37).

En el caso de los foros, algunos estudiantes plantean dudas, buscan respuestas a sus propias preguntas o bien controlan la ejecución de las tareas a través de las publicaciones realizadas; generando de esta manera feedback interno. El foro se visualiza como una herramienta útil en este sentido. Por las respuestas obtenidas, es utilizado por los estudiantes de manera asidua con finalidades diversas, como las presentadas. Asimismo, se percibe la solicitud de ayuda de manera privada o pública como una estrategia internalizada, disponible para ser utilizada cuando sea necesario recibir feedback externo. Las consultas observadas en los foros provienen de alumnos que autorregulan sus aprendizajes, como es el caso de María y Cecilia. Ante una dificultad como el bloqueo o el estancamiento en el tratamiento de una actividad, solicitar ayuda constituye una mejor estrategia adaptativa que persistir erróneamente en la tarea.

La búsqueda de ayuda supone una serie de decisiones a tomar por quien la solicita: en primera instancia, reconocer la existencia de una necesidad o una dificultad, lo cual es seguido de la decisión concreta de pedir ayuda, mientras que el último paso consiste en elegir a quién plantear el interrogante (González Cabanach, Rodríguez Martínez, Núñez

Pérez & Valle Arias, 2004, p. 194). Preguntar ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué? pueden ser indicadores de que el estudiante está autorregulando su actividad, generando feedback interno. Asimismo, es deseable que el estudiante que solicita ayuda procese el feedback externo y lo capitalice en sus aprendizajes.

2.3 Autorregulación durante la fase de autorreflexión

En la última fase de autorregulación, los estudiantes efectúan una valoración de lo realizado. Se compone de dos procesos: el autojuicio y la auto-reacción. En el primero, los estudiantes autoevalúan su desempeño y para ello se valen del feedback interno y externo obtenido por la tarea realizada, de los parámetros que guían el desarrollo de la tarea y de los niveles de exigencia fijados por los estudiantes mismos al inicio de la tarea. El segundo proceso refiere a las distintas reacciones emocionales positivas o negativas, derivadas de las atribuciones causales.

En cuanto al primer proceso, el autojuicio, los estudiantes del curso en análisis reportan que el feedback es coherente con lo solicitado y les retribuye información valiosa sobre lo realizado. En lo que respecta a posibilidades de utilizar el feedback para autoevaluar el desempeño, estas son diversas, no obstante, sintéticamente el feedback les permite reflexionar sobre la tarea realizada y también proyectarse a futuro para abordar otros desafíos. Por ejemplo, algunos estudiantes se replantean la actividad al contar con más información, quizá previamente no considerada, aunque de trascendental importancia: *“me faltó una idea central que tendría que haber estado”* (Fabiana, EnH11).

En el caso de Ana, el feedback externo le posibilita realizar una autoevaluación, también con vistas a tareas futuras: *“sin un feedback por parte de los docentes no podría hacer un análisis de mi actividad para poder incluso emprender nuevas actividades”* (Ana, CueP3SPH6). Por su parte, Beatriz puede a partir del feedback identificar puntos débiles en la realización de la tarea referidos a la escritura académica, los cuales repara para las siguientes entregas: *“me dijo [la docente] que tenía que hacerlo con un lenguaje más objetivo, (...) usar el nosotros, el sujeto impersonal y esas correcciones las hice después cuando presenté el final”* (Beatriz, EnH18).

Otro caso de autoevaluación facilitada por el feedback externo, se produjo al comparar la propia tarea con un ejemplo similar brindado por las docentes, a manera de estándar de realización a partir del cual el estudiante puede observar los puntos a mejorar, como en el caso de José. Como se expresó anteriormente, se observa en los ejemplos el doble carácter del feedback (Molloy & Boud, 2015, p. 38): ser de utilidad para modificar los desarrollos actuales y, desde una postura prospectiva, apuntalar y favorecer las tareas subsiguientes promoviendo la autoevaluación y con ella, el aprendizaje autorregulado, lo cual también se percibe como una necesidad por parte de los estudiantes.

Al autoevaluarse, acción que propicia el feedback externo recibido porque es difícil evaluarse a sí mismo (Schunk, 2012, p. 413), los estudiantes buscan explicaciones sobre las causas que los llevan a tener éxito o a fracasar en la tarea, es lo que se denomina *atribuciones causales* y forman parte del primer proceso, del autojuicio. Las atribuciones causales mencionadas por los estudiantes de este Taller son de diversa naturaleza y pueden explicarse desde perspectivas distintas: a través de la influencia de agentes externos o bien apelando a las características personales. Por otra parte, las atribuciones causales suelen asociarse a las emociones. En algunos ejemplos a continuación, se advierte claramente esa asociación por los resultados obtenidos, mientras que en otros casos, las emociones no resultan tan evidentes.

Beatriz recibió en una de las tareas comentarios de feedback sobre detalles relevantes de la escritura académica (estilo impersonal, lenguaje objetivo, etc.), que debió corregir para el Trabajo final. Esta estudiante encuentra la causa de sus errores en un trabajo anterior de otro curso, y que en esta oportunidad usa sin cambios para el curso en análisis. Ese trabajo contiene errores no advertidos en su momento por los docentes del curso anterior. Es decir, que Beatriz encuentra la causa de su error en agentes externos: el trabajo mismo y los docentes del curso anterior y no en el hecho de haber utilizado un escrito anterior sin hacerle modificaciones ni correcciones. En el caso de Ana, en las atribuciones causales se vieron altamente comprometidas sus emociones, porque la satisfacción y sensación de logro iniciales por el esquema realizado en la tarea 3, se vieron frustrados a raíz de algunos comentarios de feedback recibidos. Atribuye las causas de esos comentarios a un agente externo a ella: *“por qué nadie me dijo”* (Ana, EnH41). El impacto del feedback a nivel emocional influye en Ana y da lugar al segundo proceso de la fase de autorreflexión, denominado auto-reacción, el cual en este caso es inicialmente negativo, al no corresponderse las expectativas con el feedback obtenido. El efecto del feedback repercute en su motivación y se sostiene con el transcurrir de los días, al generar en ella dudas sobre la calidad y oportunidad del feedback. Al sentir que estas dudas pueden afectar en alguna medida su desempeño a futuro, plantea como una necesidad personal hablar con la docente al respecto, con lo cual transforma esa auto-reacción negativa en una inferencia adaptativa, al tener la voluntad de analizar cuáles son las fallas y lo que se podría mejorar a futuro.

Otro ejemplo de atribución causal lo aporta Beatriz, quien en la búsqueda de explicaciones para los comentarios de feedback recibidos, sostiene que las consignas no son lo suficientemente claras y específicas como para saber exactamente qué se solicita. De la misma opinión es Fabiana, quien a raíz de ello solicitó la mayor especificación posible de las tareas a realizar, para generar confianza en la evaluación y también en el feedback recibido, recordamos las palabras de Fabiana en este sentido: *“Mayor precisión en las*

consignas (...) porque después es muy fácil decir faltó esto, esto y esto y nunca lo pedí” (Fabiana, CueP5SPH4). Cecilia por su parte, se siente conforme al autoevaluar su trabajo, pero a la vez insatisfecha, porque el feedback refleja la falta de bibliografía relevante para su tema, los resultados son atribuidos a ese factor.

En lo que respecta a José, ante el comentario de la docente *“te pedí que lo arregles”* (José, EnH35), explica que aunque la voluntad de mejorar está, no lo logra (aún), es decir atribuye las causas de su desempeño a sus dificultades con la escritura académica. Recordemos que José tenía poca experiencia en escritura académica, acarrea dificultades sobre este particular desde el Taller I y la resolución de este tipo de tareas no se presenta como algo sencillo para él. Lo expresado se relaciona con las creencias de autoeficacia y se reafirma en otra otra cita del capítulo anterior, al decir *“sentí que (...) no di el máximo de mí”* (José, EnH33). La suma de factores lo conduce a una auto-reacción negativa, al generarle en primera instancia frustración, empero, logra a posteriori realizar una inferencia adaptativa al reconocer sus errores y rehacer las tareas desaprobadas, las cuales al ser aprobadas le producen *“alivio”* (José, CueP6SPH8). Ese alivio se ve nuevamente alterado al tener que recuperar la Tarea final en el mes de febrero del año siguiente.

La activación de emociones positivas o negativas y las expectativas sobre la propia eficacia al realizar la tarea se relacionan con la auto-reacción y con la motivación, como se deduce de los párrafos precedentes, no solo por las tareas realizadas, sino sobre todo con vistas a tareas futuras. Si las emociones son positivas, la motivación será mayor a futuro, tal es el caso de María y Fabiana, al mostrar su satisfacción y alegría por las tareas excelentemente aprobadas. Su motivación es tal que se proyectan a futuro y se imaginan haciendo el Trabajo final de la Especialización, aún cuando al momento de redactar este informe, les quedaban varias materias por cursar. Estas estudiantes atribuyen las causas de su buen desempeño a las propias capacidades, es decir a su autoeficacia. Con respecto a las tareas futuras, María afirma que no cambiaría nada, es decir realiza una inferencia adaptativa, al mantener en el futuro las mismas estrategias que la llevaron al éxito en esta oportunidad. Por su parte, Fabiana reconoce el esfuerzo realizado en pos de lograr buenos resultados.

Realizar una síntesis resulta complejo, porque cada estudiante presenta particularidades que lo distinguen del resto. A pesar de esto, algunas características son compartidas por varios de ellos. La planificación basada en las metas y el tiempo destinado a la tarea resultan elementos claves para abordarla de manera exitosa. Una estrategia esencial en esta etapa es la activación del conocimiento previo específico sobre el tema de la tarea y también de tipo procedimental. En la activación de esos conocimientos, se establece una distinción entre los estudiantes que poseen estrategias y experiencia previa

en lo que concierne a escritura académica y aquellos que por primera vez se confrontan con el texto académico. La falta de un plan de acción genera emociones negativas como estrés y ansiedad, además de pérdida de tiempo al no saber qué acciones emprender, lo cual redundaría en un descenso de la motivación hacia la tarea.

En cuanto a la fase de planificación, los estudiantes generan feedback interno de manera permanente al monitorear su desempeño y cotejarlo con las metas establecidas, en este caso, en la redacción de las consignas. A partir de ese control, deciden si es necesario realizar cambios. Las emociones durante esta fase se entremezclan, en algunos momentos dominan emociones negativas como la ansiedad y el enojo si algo no sale como planificado, en otros momentos por el contrario, afloran sentimientos positivos como satisfacción y alegría por los avances en la realización de la tarea. En esta fase, se destacan dos estrategias mencionadas frecuentemente por los estudiantes: la gestión del tiempo y la búsqueda de ayuda. En cuanto a la primera, hay un total aprovechamiento del tiempo disponible o bien dificultades que pueden ocasionar un bloqueo en los alumnos al no poder administrarlo, lo cual repercute en la generación de emociones negativas, aunque no necesariamente. La segunda estrategia, la búsqueda de ayuda, se presenta como una estrategia internalizada por los estudiantes y se materializa públicamente o de manera privada ante dificultades de diversa índole.

Resumidamente, en los estudiantes del curso analizado que autorregulan sus procesos de aprendizaje se presentan varias de las siguientes características, las cuales son mencionadas frecuentemente por diversos autores en artículos sobre esta materia (Gaeta González, 2013, p. 39; García Martín, 2012, pp. 211-212; Garello & Rinaudo, 2013, pp. 134-135; Torrano Montalvo & González Torres, 2004, pp. 3-4).

- Son conscientes de que la resolución exitosa de una actividad de aprendizaje está asociada a su compromiso y actividad en pos de ello.
- Apelan a todo tipo de estrategias (cognitivas, metacognitivas, etc.) y saben aplicarlas oportunamente para resolver la actividad propuesta.
- Generan feedback interno al monitorear permanentemente su accionar y emprender modificaciones cuando es necesario.
- Pueden controlar sus emociones, sobre todo las negativas de modo tal que no afecten su actividad.
- Son capaces de mantener una motivación alta.
- Planifican los tiempos dedicados a la actividad y evitan la procrastinación de las tareas a realizar.
- Piden ayuda cuando la necesitan.
- Tienen un alto sentido de autoeficacia, que los lleva a comprometerse profundamente con la tarea.

- Utilizan su capacidad autorregulatoria no solo para resolución de una actividad actual determinada, sino que también la proyectan a tareas futuras.
- Comprenden que el feedback externo aspira a mejorar su desempeño y no a lesionar su autoestima.

Finalmente, y en palabras de Torre, el alumno autorregulado “es alguien que considera que el aprendizaje no es algo que le sucede a él, sino que también puede ser causado por él” (citado en García Martín, 2012, p. 212).

3. Competencias para interpretar el feedback en entornos virtuales

Existe en la literatura consultada una abrumadora cantidad de clasificaciones de competencias, las cuales son un reflejo de las distintas concepciones teóricas en torno al término mismo de *competencia*. Algunas clasificaciones privilegian los aspectos relacionados con la cualificación de las personas para su desempeño en tareas laborales específicas, mientras que otras por el contrario son holísticas, es decir no solo vinculadas al desarrollo desde un punto de vista profesional, sino también personal. Hemos presentado en el marco teórico dos definiciones, una de ellas atribuida a Perrenaud, a la que adherimos. En la línea de este autor, Cano García (2008) define “las competencias como capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas,...) y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo, relación)” (p. 5).

A la par y de manera recurrente, sobre todo en los estudios más recientes, se utiliza el término *habilidades* y más concretamente “habilidades para el siglo XXI” (Gottlieb, 2018). El término habilidad parece remitir al uso del conocimiento propio con cierta destreza para resolver una tarea relativamente sencilla (Rial Sánchez, 2000, p. 8), mientras que la competencia alude a acciones de mayor complejidad como por ejemplo resolver problemas. Sin embargo, al igual que el término competencia, el concepto de habilidad también es de carácter polisémico y puede englobar competencias, herramientas, habilidades y alfabetismos (Gottlieb, 2018).

El interrogante, que se origina al intentar dar respuesta a la pregunta de investigación, se relaciona con lo expresado anteriormente en cuanto a la diversidad de enfoques en torno a este tema, ante lo cual nos preguntamos qué competencias o habilidades (para no entrar en una discusión teórica, que escapa a las posibilidades de este estudio) considerar en el marco de esta investigación y, por otra parte, de qué manera hacerlo teniendo presente que este estudio se centra en el feedback en entornos virtuales. Estas preguntas surgen ante la profusión de clasificaciones de competencias y habilidades

existentes, las cuales si bien son aportes a la literatura sobre la temática, no dejan de generar confusión al momento de su tratamiento.

De la variedad de clasificaciones relevadas, se selecciona a los fines de este trabajo la de Monereo (2005, p. 12). Aunque no se trate de la propuesta más actual reportada en la literatura, consideramos que reúne las distintas competencias clave de manera sintética y clara. Las competencias se muestran agrupadas en cuatro bloques interrelacionadas. Este autor las denomina “socio-cognitivas básicas” (p. 9), al considerarlas insustituibles para desarrollarse en contextos como los actuales. La siguiente imagen ilustra la propuesta a la que hacemos referencia:

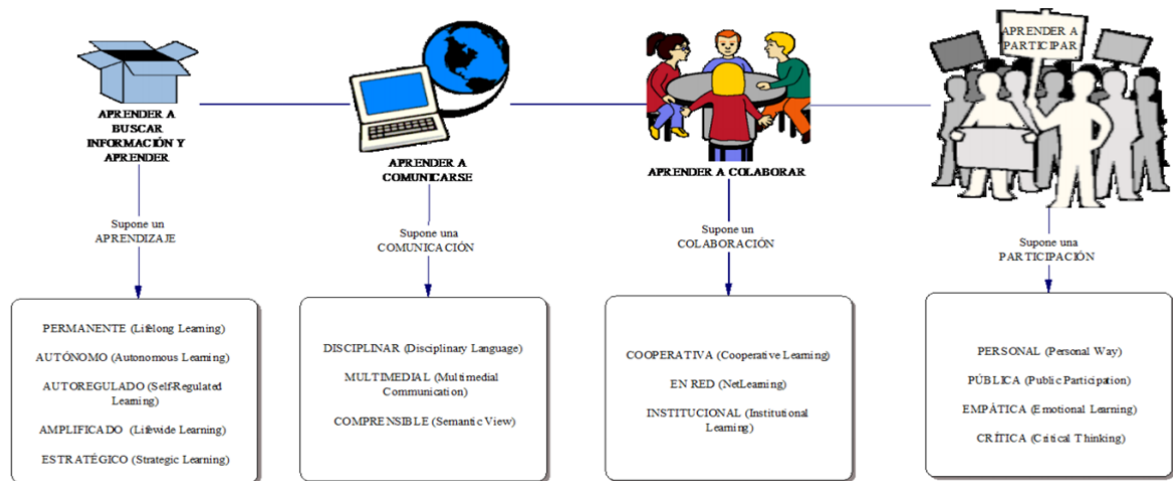


Figura XIV: Competencias socio-cognitivas básicas. Fuente: Monereo (2005, p. 12)

El primer bloque de competencias se relaciona con *aprender a buscar información y a aprender*. Implican un estudiante que aprende a lo largo de su vida, de manera permanente, para adaptarse a los cambios que se producen a todo nivel, inclusive tecnológicos. Se trata de un aprendiente autónomo, en el sentido de que direcciona sus recursos y estrategias de manera planificada y que internaliza o ha internalizado los comentarios de otros más expertos, los cuales pueden ser actualizados sin la presencia física de ese experto en nuevos contextos. Estas características se relacionan con un alumno que autorregula su aprendizaje. Se trata de un alumno flexible y dispuesto a aprender de todo tipo de experiencias. Por último, se trata de un estudiante estratégico, es decir que toma decisiones de acuerdo con un contexto determinado de aprendizaje. Algunos alumnos del Taller en análisis que reúnen esas características son María y Fabiana, quienes planifican las tareas a desarrollar, monitorean su actividad al cotejarla permanentemente con la consigna, manejan adecuadamente el tiempo y, aunque los plazos para la entrega son

acotados, la presión que esto les genera no obstaculiza su desempeño, por el contrario, la capitalizan al sentirse intelectualmente más atentas.

El segundo conjunto de competencias se vinculan con *aprender a comunicarse*. Estas competencias tienen como objetivo central el diálogo eficaz y comprensivo con otros y aspiran a la comunicación mediante el lenguaje específico de la disciplina en la que cada uno se inserta, priorizando los aspectos semánticos del discurso. Por ejemplo, el conocimiento disciplinar resulta esencial para comprender el feedback recibido por los estudiantes del Taller en análisis. La falta de este conocimiento tornaría imposible que los estudiantes, a partir del feedback, generen cambios en su desempeño. Si bien los estudiantes comparten saberes disciplinares en cuanto a enseñanza de lenguas extranjeras, los saberes relacionados a escritura académica, como ya lo explicamos, son desiguales. En este grupo de competencias se incluye el uso de la tecnología. Los alumnos de este curso conocen el aula virtual y se manejan sin problemas en ella. De hecho, al preguntarle a Fabiana, quien por primera vez realiza un estudio en esta modalidad, sostiene que la plataforma es intuitiva y que no le depara inconvenientes. Como esta estudiante carece de experiencia previa en la realización de mapas mentales y ante la falta de tiempo para aprender a realizarlos durante el cursado, se decide por Word para realizar el esquema, porque es una aplicación que conoce bien. En el caso de María, si bien ha utilizado la herramienta mapas mentales, la sugerida no es de su agrado y por eso opta por otra herramienta online con prestaciones a su gusto.

Las competencias para *aprender a colaborar* se orientan a las estrategias que facilitan el trabajo en equipo y en red. Este taller no se ha caracterizado por fomentarlas, porque las actividades planificadas son de realización individual, peso a ello, sí se destaca la colaboración entre estudiantes por fuera del aula virtual, a través de grupos de WhatsApp.

El cuarto grupo de grupo de competencias se destina a *aprender a participar en la vida pública*. Este grupo remite a las estrategias que contribuyen a involucrar activamente a las personas en la sociedad de la cual forman parte. El desarrollo de una identidad y metas de vida, como así también el compromiso social, la empatía, el respeto por la diversidad y el manejo de las propias emociones son algunos de sus componentes fundamentales. Monereo (2005) ubica las emociones dentro de este grupo de competencias. Como se puede apreciar a lo largo de este estudio, aquellas están presentes en todo momento: desde la planificación de la resolución de la tarea, pasando por su realización y luego al recibir el feedback. El control de las emociones ha sido diverso y opuesto en algunos casos. Por ejemplo, Fabiana siente estrés positivo ante el desafío que le presenta la tarea, mientras que Ana ante la misma situación experimenta nerviosismo y ansiedad, los cuales se aplacan cuando logra encaminar el desarrollo de la tarea.

Por la naturaleza de la segunda pregunta de investigación, nos hemos explayado de manera extensa en algunos de los componentes del primer grupo de competencias, como por ejemplo aprendizaje autorregulado, estudiantes estratégicos, autorregulados y autónomos, entre otros. Esos aspectos han sido sustentados a partir de la bibliografía consultada y de los hallazgos obtenidos en el capítulo anterior, por lo cual no redundaremos aquí repitiendo información ya conocida. Sí deseamos retomar lo expresado por Cano (2015) al referirse específicamente a *aprender a aprender*, competencia que esta autora relaciona directamente con feedback. Aprender a aprender debería comprenderse como

Hay que enseñar a los estudiantes a confiar y desarrollar su capacidad de autoevaluación y sus habilidades de autorregulación de aprendizajes, sin esperar el juicio del profesorado. Todos debiéramos, al finalizar los estudios superiores, tener la capacidad de juzgar nuestro propio trabajo. Para lograrlo, en el proceso de aprendizaje tiene un papel clave, a modo de andamiaje, el feedback, pero éste debe de planificarse para desarrollar, de forma intencional, la capacidad de autorrevisión (p. 9).

En la misma línea de pensamiento, Nicol (2015) afirma que el aprendizaje de esta competencia puede ser promovida a través del feedback, considerado un andamiaje planificado e intencional, que aspira a formar en el aprendiente su capacidad de autoevaluación. Construir esta capacidad, implica hacer uso de los procesos internos y también externos de feedback, para que los estudiantes puedan identificar los puntos débiles de sus tareas y superarlos; también, para generar o mantener un clima emocional positivo. A todos estos aspectos, hemos hecho referencia al responder la pregunta de investigación sobre autorregulación. En una de las implicancias de este estudio, nos referimos extensamente a estrategias concretas para desarrollar la autoevaluación y con ella la competencia aprender a aprender.

Sin dudar de la importancia de las competencias del primer grupo y de aprender a aprender, en particular, consideramos que para interpretar el feedback también son necesarias las competencias de los otros grupos. Por ejemplo, del grupo de competencias *aprender a comunicarse*, dado que los alumnos más competentes en escritura académica aventajan en recursos a los menos competentes, es primordial que el feedback apunte a aquellos estudiantes que necesitan desarrollar velozmente su competencia discursiva. Del cuarto grupo, el control de las emociones es vital para comprender el feedback de manera certera, dado que ante comentarios de feedback, experiencias previas en este sentido se actualizan llegando a impactar de manera contraria a la deseada si esas situaciones previas han sido negativas. Feedback y emociones también han sido tratados en distintas secciones en el presente informe.

4. Implicancias para la práctica

Dada la amplitud de aspectos que abordan las respuestas a las preguntas de investigación, el espectro de implicancias posibles también es amplio. En las próximas páginas, presentamos algunas de ellas, que estimamos resultan fundamentales para repensar o perfeccionar las prácticas con feedback y que si bien están concebidas en el marco de un estudio en línea, no dejan de ser provechosas para los entornos presenciales de enseñanza y aprendizaje no solo a nivel superior sino para todos los niveles educativos.

4.1 Explicitar las metas para que los estudiantes sepan qué se espera de ellos

Las metas juegan un papel importante en la autorregulación, porque según se expresó en el marco teórico, y al dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, es un elemento clave con que los estudiantes cuentan para armar el plan de acción, todo ello en pos de resolver la tarea eficazmente.

Por los motivos enunciados, la primera implicancia radica en la necesidad de que cada tarea cuente con metas explícitas, que indiquen de qué manera la tarea propuesta contribuye, de manera parcial, al logro de la tarea final. Oportunamente, se ha hecho referencia a que el grupo de estudiantes es heterogéneo, como sucede habitualmente en los contextos instruccionales, dado que sus formaciones profesionales presentan diferencias en lo que respecta, en este caso, a su preparación para la escritura académica. Para los alumnos “principiantes”, es decir, para aquellos que durante su formación académica no han recibido instrucción al respecto o para aquellos que si bien la han tenido, pero dada la envergadura del Trabajo final necesitan mayores precisiones para abordar las tareas, contar con la meta explicitada resulta trascendental, porque de esta manera los estudiantes orientan su accionar y se evitan las interpretaciones erróneas, producto de la escasez de información al respecto.

Además, el hecho de tener las metas claramente delineadas ayuda a comprender cómo uno es evaluado. En este sentido, se menciona que es necesario diferenciar las metas de la tarea, de la redacción de la consigna y de los criterios de evaluación, a veces confundidos por los estudiantes y no explicitados por los docentes, aunque todos esos criterios y explicaciones son necesarios. Al establecer metas, es menester tener presente qué se desea promover por su intermedio. En lo que respecta a ámbitos académicos, existen distintas tipologías de metas, que por razones de espacio es imposible nombrar aquí. Por ejemplo, Alonso Tapia distingue cuatro tipos de metas:

- a) *relacionadas con la tarea*, guiadas por la motivación de incrementar la propia competencia, actuar con autonomía y experimentar gusto por la realización de la tarea (es decir, por la motivación intrínseca del propio estudiante); b) *de autovaloración*, se relaciona con la motivación de logro que busca experimentar el

éxito y evitar el fracaso; c) *relacionadas con la valoración social*, por las que se busca la aprobación de los adultos y del grupo de pares, y d) *relacionadas con la búsqueda de recompensas externas*, todo aquello que signifique conseguir premios o recompensas (como se cita en Lanz 2006, p. 125).

Las metas deberían reunir, según distintos autores (Peñalosa Castro, Landa Durán, & Vega Valero, 2006, p. 9; Schunk, 2012, pp. 140-141) tres características esenciales: especificidad, proximidad y dificultad. Las metas detalladas y explícitas, alcanzables en un periodo corto de tiempo y que implican un grado de dificultad accesible para los estudiantes, contribuyen a esforzarse por mejorar el aprendizaje y a mantener la motivación, siempre y cuando se cuente con las habilidades para ello. Si el estudiante manifiesta que no puede alcanzar las metas, el aporte del feedback externo se vuelve fundamental para proporcionar información, que apuntale los progresos y contribuya a aumentar la autoeficacia y la motivación por la tarea. Por último, si los estudiantes no conocen los objetivos de la tareas, no podrán aprovechar el feedback, dado que no percibirán la necesidad de cambiar nada en su desempeño, al no saber qué se espera de ellos (Hattie & Timpeley, 2007). Esta información es de interés para los docentes al diseñar las distintas tareas a realizar por los estudiantes y también para los equipos que asesoran a los docentes en el armado de aulas virtuales. En el caso en estudio, en la consigna de la tarea número 3 se solicita a los estudiantes:

3) A partir de algunos textos teóricos que enmarcarán su propio trabajo de investigación para esta Especialización, organice un esquema para el desarrollo del marco teórico, según el tema delimitado en la Actividad n° 1.

El esquema puede ser realizado en un archivo de word o en cualquier otro software que uds. conozcan (que pueda generar un archivo o una dirección URL para pegar en un archivo de word). Si no conocen ningún software pueden explorar [Mind Map](#), un sitio muy simple para hacer mapas descargables.

Figura XV: Vista de la tarea obligatoria número 3. (Captura de pantalla del aula virtual)

Un objetivo acorde con la consigna, que especifique además para qué le servirá esta actividad a los estudiantes con vistas a tareas futuras, se ejemplifica en la siguiente sugerencia:

Objetivo de la Tarea 3: Seleccionar y organizar la información referida al propio marco teórico utilizando un mapa mental. Esta estrategia les permitirá jerarquizar la información en más o menos relevante y les facilitará luego la redacción de la última tarea denominada *Trabajo final*.

4.2 Generar instrumentos para que los estudiantes gestionen de manera consciente el tiempo disponible para la tarea

La segunda implicancia se relaciona con la gestión del tiempo. En un curso de corta duración como el descrito, se vuelve fundamental que los estudiantes cuenten con un cronograma propio, en el que puedan establecer las metas diarias y las acciones a llevar a cabo para cumplimentar la tarea. Si bien existe un cronograma que incluye fecha de entrega de las tareas por parte de los estudiantes y fecha de devolución de las actividades por parte de las docentes, es menester que los estudiantes cuenten con un instrumento de trabajo propio, que organice con un mayor grado de detalle y personalización las acciones a desarrollar en pos de lograr la tarea.

Por esta razón, se propone una estrategia simple y de fácil aplicación: una grilla o lista de control amplia que permita incluir todo tipo de información que los estudiantes consideren pertinente para la realización de la tarea, de modo que utilicen un solo instrumento de apoyo para condensar todos los aspectos centrales requeridos por cada tarea en particular. De esta forma, también se evita tener desperdigada la información en distintos instrumentos o no tenerlas en ningún lado. Este instrumento aspira a que los estudiantes tomen conciencia de cómo utilizan el tiempo, marcando fechas estimativas (o partes del día que dedicarán al aprendizaje) y reales para cada acción, para de esa manera ajustar los tiempos disponibles.

Sin embargo, el aporte principal de una grilla de esta naturaleza radica en que, no solo se regula el tiempo disponible (González Cabanach et al., 2004), sino que a la vez se hace consciente y explícito el armado de un plan de acción que será distinto para cada alumno, puesto que este responde a sus características personales y necesidades de aprendizaje. Esta estrategia se centra en el aprendiz implicándolo en su proceso de aprendizaje, dado que al mismo tiempo, los estudiantes activan sus procesos autorregulatorios al supervisar constantemente cada acción realizada, observando y registrando sus acciones en pos de alcanzar la meta (Rodríguez González, 2006, p. 99), la cual al presentarse fraccionada en pasos, resulta más asequible. Un ejemplo simple que incluye lo propuesto anteriormente, se presenta a continuación:

Objetivo:	Elaborar el Trabajo final a partir de las tareas previas realizadas.				
Consigna:	Armar un texto de hasta 6 páginas que incluya las siguientes partes:				
Acciones para lograr la meta → ↓	Marco lo que ya hice/ resolví ✓	Registro las dificultades que tengo y propongo alternativas	Cálculo inicial de tiempo en días u horas	Tiempo real estimado	Observaciones
Buscar bibliografía nueva	✓	No encuentro autores actuales sobre mi tema...	1 día/ X horas / día 1/ día 2...		
Decidir qué ideas incluiré en la introducción					
.....					
Elaborar la conclusión					

Tabla IV: Grilla para la gestión del tiempo y de las actividades a realizar para lograr una meta de aprendizaje (Elaboración propia basada en González Cabanach et al., 2004, p. 201)

Cabe mencionar que el modelo anterior es solo una posibilidad, entre otras tantas, de materializar la gestión no solo del tiempo, sino también de la tarea en sí. Existe la posibilidad de armar las grillas personalizadas con programas conocidos como Word o Excel o bien utilizar aplicaciones como RubiStar (<http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&lang=es>).

Por otra parte, somos conscientes de que los perfiles de los estudiantes son diversos y que quizá esta propuesta no le resulte de interés a algún estudiante, porque por ejemplo prefiere trabajar con aplicaciones desde su teléfono móvil o desde una computadora de escritorio. Al respecto, existe una amplia gama de posibilidades, acorde con cada perfil y necesidad. Algunas de esas aplicaciones, sin pretender agotar las posibilidades existentes, son Trello (<https://trello.com/>) y Evernote (<https://evernote.com/intl/es-latam>).

4.3 Brindar posibilidades extras de feedback y diversificar su formato

Algunas investigaciones dan cuenta de que los estudiantes valoran el feedback personalizado, porque este se constituye a la vez en un aliciente para continuar con sus estudios. Esas investigaciones también reportan que los estudiantes focalizan en la calidad del feedback y en su utilidad (Batalla-Busquets et al., 2014, p. 98).

Al consultarle a los estudiantes participantes de esta investigación sobre el feedback de la Tarea final, algunos afirmaron no haber leído los comentarios de feedback por diferentes razones: falta de tiempo al finalizar el cursado casi en Navidad, otros por el hecho de haber aprobado, simplemente no destinaron tiempo al feedback. Dado que se trata de la última instancia del curso del que resulta un borrador del proyecto que dará lugar a la realización de un trabajo de investigación para culminar sus estudios, estimamos como una estrategia acertada incluir una instancia de feedback extra de carácter individual en horarios y días pautados con antelación. De esta forma, aquellos estudiantes que tienen dudas (como es el caso de Ana o Beatriz) o desean obtener mayores precisiones o sugerencias sobre su trabajo no solo sobre lo realizado, sino también con vistas a futuro, lo pueden hacer en un espacio específico, prolongando de esta manera el feedback en el tiempo, lo cual es planteado como una necesidad por algunos estudiantes, como es el caso de María. Para aquellos estudiantes que reportan mayores dificultades con la escritura académica, se puede planificar una instancia intermedia de feedback personalizado, porque para ellos esperar hasta el final del Taller quizá sea demasiado tarde.

En el estudio que citamos al inicio de esta implicancia, se sostiene que los estudiantes valoran la calidad del feedback por sobre el formato en que este se presenta, no obstante, cuando el estudiante percibe que hay otras formas de brindar feedback, se acostumbra a ellas y las solicita cuando no las encuentra (Batalla-Busquets et al., 2014, p. 98). Si bien los estudiantes participantes de esta investigación, se adaptan a las condiciones en las que se dicta cada materia, pensamos que en estas instancias de feedback extra que estamos proponiendo, se puede incorporar otro formato para los comentarios que tenga carácter sincrónico, a través de llamadas telefónicas o vía Skype por citar algunos ejemplos. Elegir otro formato para brindar feedback se relaciona con la necesidad de personalizarlo y con lograr una comunicación casi presencial con los beneficios que ello reporta: aclarar significados, dudas y correcciones en el momento, sentirse comprendido y acompañado desde un lugar menos formal que el de la escritura.

Aunque es cierto que un feedback de esta naturaleza implica una mayor disponibilidad de tiempo por parte del docente para llevarlo a cabo, además de una formación específica en los roles mencionados en la implicancia del apartado 4.7, consideramos que todo lo expresado se relaciona con la docencia virtual y con la calidad que ella debiera tener. A la vez, es una forma de generar presencia en la virtualidad. Esta

implicancia se dirige asimismo a los directores de carreras para que consideren, a raíz de la magnitud de esta implicancia para los estudiantes, la posibilidad de incluir espacios para estos fines de manera formal, que no queden librados a la voluntad de un docente comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes.

4.4 Fomentar el feedback dialógico escrito

En el marco del feedback dialógico propuesto por Carless (2015, p. 115), y que hemos utilizado para esta investigación, se propone como estrategia puntual fomentar el feedback dialógico escrito (Carless, 2016, p. 22). Distintos motivos llevan a plantear esta opción como una alternativa posible de ser llevada a cabo. Debido a la acotada duración del curso en análisis, se programaron actividades de escritura académica de realización individual, enviadas luego a las docentes para su corrección. Para evitar al menos dos de las panaceas descritas en el marco teórico: “todo feedback es bueno” y “cuánto más mejor” (Molloy & Boud, 2015, pp. 26-31), se puede solicitar a los estudiantes que indiquen sobre qué aspectos desean obtener feedback. Esta estrategia permite priorizar la información y enfocarse en lo relevante desde el punto de vista del estudiante. Si bien se podrá objetar que los estudiantes no siempre saben qué aspectos requieren mayor atención y que por ello la función del docente es esencial, esta estrategia es un verdadero desafío para los estudiantes, porque los insta a detenerse en lo realizado y volver sobre ello una y otra vez. Además, esta estrategia se constituye en una forma de personalizar el feedback, lo cual según Batalla-Busquets et al. (2014, p. 95) es más valioso para los estudiantes que la cantidad de feedback brindado.

4.5 Formar el juicio autoevaluador de los estudiantes

Las implicancias presentadas anteriormente revisten un carácter puntual, en el sentido de que se dirigen a aspectos específicos que contribuyen a la autorregulación, no obstante, a nivel más profundo resulta fundamental (continuar con) la formación del juicio autoevaluador en los estudiantes. Nicol (2015) realiza aportes considerables al respecto, relevantes por su especificidad, al brindar ideas concretas de cómo podría promoverse el autojuicio en los estudiantes.

Una manera de alentar el autojuicio, quizá la más evidente, es a través de la inclusión de los comentarios recibidos del docente. Sin embargo, esta forma de dar tratamiento al feedback remite a preguntarse hasta qué punto y en qué grado de profundidad se fomenta el juicio autoevaluador con una actividad como la señalada, realizada individualmente y potenciando en algún punto la soledad que puede experimentarse de por sí en un entorno virtual.

Una forma diferente de beneficiarse con el potencial del feedback en la construcción

de conocimientos, consiste en que los estudiantes compartan y discutan, en grupos reducidos, el feedback externo recibido con el fin de generar ideas alternativas de resolución para las dificultades o puntos débiles de las tareas presentadas. Coincidimos con el autor citado en que ese diálogo contribuye a procesar la información recibida, a generar feedback interno de utilidad para uno mismo y también externo para los compañeros, dado que al recibir feedback de múltiples fuentes cada estudiante cuenta con distintas interpretaciones sobre su trabajo, que lo invitan a volver sobre él. Por otra parte, brindar comentarios de feedback a otros redundante en un beneficio para esas personas y para uno mismo, por el esfuerzo cognitivo que significa elaborar comentarios de feedback para otros, lo cual se traduce en un nuevo aprendizaje para ambos, a plasmarse en una mejor planificación y ejecución de las próximas tareas. Lo expresado es una forma de materializar la “inteligencia colectiva” (Lévy, 2004, p. 20), que apuesta al enriquecimiento mutuo entre las personas a partir de lo que cada una de ellas pueda aportar. Una actividad como la descrita propicia la colaboración en línea al aprender en interacción *con* otros y *de* otros, uno de los pilares de la EeL (Tarasow, 2014), según se presentó en la introducción de este trabajo.

Lo anterior, nos lleva a pensar en la necesidad de incluir espacios de tiempo para actividades de autorrevisión como las descritas u otras que se consideren alternativas superadoras. Destinar tiempo para la formación del juicio autoevaluador significa simultáneamente otorgarle un lugar en los espacios curriculares (Carless, 2016, p. 15), para que se vuelva una práctica real y no aislada, sujeta a la voluntad de un docente preocupado por este tipo de temáticas.

4.6 Taller de preparación para la escritura académica

En los contextos universitarios, el conocimiento no solo se transmite a través del discurso académico, sino que este es un “instrumento de construcción de conocimiento” (Reguera, 2014, p. 69); por esta razón, desarrollar habilidades orientadas a la comprensión y producción de textos de la disciplina en la que cada estudiante se halla inserto se vuelve fundamental (Neira Martínez & Ferreira Cabrera, 2011, p. 144). Señalamos inicialmente que el grupo de estudiantes participantes de esta investigación es heterogéneo, si bien comparten el hecho de haberse formado en educación. Aunque la escritura académica se asocia a la formación en el nivel superior, no se puede asumir como un saber aprendido y practicado para todos los estudiantes por igual. De hecho, una de las diferencias observadas entre los estudiantes, como se ha afirmado en otras secciones de este informe, remite al conocimiento y experiencia con que cuentan en el manejo del discurso académico, objeto del taller en análisis. En algunos casos la disparidad existente en los estudiantes en este sentido, redundará en el cursado de cada Taller dedicado a la escritura académica y a futuro en la planificación y ejecución del Trabajo final de la Especialización. Por otra parte,

los estudiantes ejercen sus profesiones en contextos en los que no siempre tienen la necesidad de escribir textos académicos. Lo afirmado, nos remite a pensar en la posibilidad de ofrecer alfabetización académica, la cual tiene como objetivo central:

Proveer al estudiante herramientas para que sea capaz de producir textos, no sólo de redactarlos. Esto quiere decir que la producción de textos incorpora el conocimiento de los géneros discursivos académicos y sus características, el manejo del registro que debe usarse en cada uno, la reflexión en torno al proceso de escritura, además de la aplicación de mecanismos de cohesión (Neira Martínez & Ferreira Cabrera, 2011, p. 144).

La pregunta es cómo materializar la alfabetización académica en el marco de la Especialización en estudio. Este estudio de posgrado prevé tres cursos vinculados con la escritura académica, cada uno de ellos con una duración acotada a un mes aproximadamente. Dado que ese tiempo es escaso para la complejidad que revisten las tareas asociadas a la escritura, como las mismas docentes a cargo del Taller en estudio afirman, se propone llevar a cabo alfabetización académica a través de un curso o taller específico introductorio, dictado previo al inicio de la Especialización. De esta manera, no se compromete el cursado de las 12 materias obligatorias previstas y se aprovecha al máximo el semestre destinado a la escritura del Trabajo final. El diseño de un curso de esta naturaleza requiere una reflexión previa sobre una serie de aspectos como los propuestos por Reguera (2014):

¿Cómo debemos enseñar a escribir académicamente? ¿Qué actividades son recomendables para facilitar este proceso en los estudiantes? ¿Cuáles son los indicadores para evaluar la calidad argumentativa? ¿Cómo podemos hacer que los alumnos sean conscientes de las estructuras sintácticas o unidades semánticas a fin de que sus producciones académicas muestren posean cohesión y coherencia? ¿Qué ejercicios son útiles para adquirir herramientas que generen la interacción dialógica en el proceso de escribir? ¿Qué prototipos son valiosos para estructurar cada formato textual y realizar prácticas guiadas de documentos académicos? ¿Qué procedimientos metadiscursivos son adecuados? (pp. 69-70).

Dar respuesta a las preguntas planteadas en la cita anterior, permite a la vez prever ciertas dificultades que se advierten en las producciones de los estudiantes, como esta misma autora enumera en la próxima cita. Coincidimos con Reguera (2014, p. 70) en la necesidad de generar actividades sistemáticas y progresivas, en las que se aborden los problemas más frecuentes, para lo cual las tareas de reconocimiento y producción son insoslayables:

Dificultades para reconocer la atribución de segmentos textuales a voces distintas de las del autor y falta de control del proceso de comprensión. (...) el reconocimiento de la fuente plantea problemas significativos cuando un juicio apreciativo del enunciador básico respecto de las palabras u opiniones de otro se inserta, sin un marcador que lo señale, en el segmento que refiere dicha opinión. (...) El desconocimiento de las estrategias argumentativas que ponen en juego otras voces respecto del texto base, relaciones de oposición o complementación entre las voces ajenas, preguntas retóricas, modalidades de refutación o de reformulación, procedimientos de puesta en distancia inciden negativamente en la comprensión lectora de esos textos (Nogueira & Silvestri, como se cita en Reguera, 2014, p. 70).

Sin abordar la especificidad de las actividades que este curso podría incluir, nos arriesgamos a proponer instancias de trabajo colaborativo, dado que las tareas de realización individual son indudablemente valiosas al intervenir los estudiantes activamente procesando la información, al utilizar todo tipo de estrategias para dar forma a su texto, estableciendo metas y supervisando su accionar. No obstante, la contracara de este tipo de actividades es que no propician la interacción *entre* los estudiantes en el aula virtual, entorno elegido para el desarrollo de esta Especialización. La falta de espacios para actividades de carácter colaborativo implica, a un nivel más profundo, el carecer de una oportunidad para construir la capacidad de autoevaluación propia y la de los demás; propia a través del análisis crítico de las producciones textuales que uno mismo elabora -feedback interno-, y por medio del análisis de otros estudiantes, es decir a través del feedback externo. En cuanto a participar en la construcción de la capacidad de autoevaluación de los otros estudiantes, ello es posible al generar feedback externo para ellos. Lo expresado, remite una vez más a destacar la importancia de ambos tipos de feedback, como se menciona a lo largo de este informe.

4.7 La formación del docente virtual y el feedback

Rincones Pérez (2014) señala que la capacitación docente es un desafío propio de la modalidad virtual, porque si bien como docente se puede ser competente en un área de conocimiento específico, ello no implica contar con competencias para desempeñarse en virtualidad. El éxito de la intervención docente involucra competencias ligadas a los aspectos pedagógicos, comunicacionales, tecnológicos y evaluativos, los cuales se relacionan con las buenas prácticas educativas (Camacho Zúñiga, Alemán & Sandoval Díaz, s/f, p. 4). En un contexto como el descrito en la introducción de este informe, donde se plantea la necesidad de una reingeniería del sistema educativo, generar cambios en los roles docentes para adaptarse a los nuevos escenarios resulta clave.

El docente que trabaja en virtualidad forma parte de un equipo interdisciplinario dedicado a crear propuestas de formación acordes con el ámbito en el que se insertan. Camacho Zúñiga, Alemán y Sandoval Díaz (s/f, p. 6) ilustran de la siguiente manera los roles y las acciones del docente virtual:



Figura XVI. Roles y acciones del docente virtual. Fuente: Camacho Zúñiga, Alemán & Sandoval Díaz (s/f)

Como se ilustra en la imagen, la complejidad de las acciones previstas para cada rol vuelve necesaria una formación docente integral para planificar, comunicar, evaluar y diseñar entornos virtuales con el objetivo de desempeñarse asertivamente en virtualidad. Estos autores brindan un detalle exhaustivo de las competencias mencionadas anteriormente, así como también de los roles y acciones previstas para cada uno de ellos, por razones de espacio solo nos focalizamos en lo referido a feedback, llamado por estos autores “realimentación” (p. 5).

La propuesta de estos autores incluye el feedback en las competencias evaluativas y en las acciones de dos roles: comunicación y evaluación. Se transcriben a continuación los descriptores elaborados por estos autores para esos ítems. Las *competencias evaluativas* en general refieren a las “habilidades para dar seguimiento al proceso de aprendizaje, con el fin de ofrecer una realimentación oportuna a cada participante” (p.8).

En lo que respecta al rol *comunicación*, en las acciones de *dinámicas para la comunicación* figura: “Brindar realimentación oportuna y pertinente sobre los avances, actividades y productos generados por los estudiantes” (p.11). Dentro de este mismo rol, en las *acciones de interacción* se encuentra: “Generar espacios de motivación y de realimentación para instar a los estudiantes al desarrollo de las actividades programadas”

(p.12). En cuanto al rol *evaluación*, dentro de las *acciones de evaluación del aprendizaje* se enuncia: “Evaluar cuidadosamente las asignaciones de los participantes con un criterio de calidad y a su vez brindar las realimentaciones pertinentes para el mejoramiento del trabajo” (p. 13).

En los descriptores citados, se destacan una serie de cualidades del feedback mencionadas a lo largo de este trabajo: el feedback oportuno y personalizado, prospectivo para mejorar a futuro y, si bien este enfoque se centra en el rol docente, al tener entre sus funciones la generación de espacios de motivación y de feedback que involucre a los estudiantes, la concepción se acerca a las de tipo socio-constructivista, a la cual adherimos.

La inclusión explícita del feedback como un aspecto inherente a la tarea docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en la propuesta citada anteriormente, es un avance en pos de lograr su visibilización y en la toma de conciencia sobre la necesidad de incorporarlo en la planificación de los “itinerarios formativos” (Barberà, Badia & Mominó, 2001, 145). Sin embargo, el docente forma parte de un sistema mayor. Para que el feedback se incorpore en los contextos académicos a las prácticas diarias de manera natural, se requiere elaborar directrices concretas que formen parte de una política educativa en ese sentido (Nicol, 2015, p. 57).

5. Algunas líneas de investigación a futuro

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, surgen una serie de interrogantes, que pueden dar origen a nuevas investigaciones. Consideramos que la investigación en el campo de la virtualidad es vasta, aunque aún queda mucho por hacer, lo que justifica seguir indagando en este sentido. A continuación, se presentan algunas propuestas al respecto:

1. Una línea de investigación posible se relaciona con las prácticas docentes de feedback para conocer desde qué perspectiva lo abordan los docente y qué lugar tiene el feedback en sus prácticas. Un estudio de esta naturaleza permitiría proveer a los docentes conocimiento nuevo, a partir del cual se espera una reflexión de su parte, que conduzca en última instancia a replantearse las prácticas con feedback. Afirmamos en esta investigación que los docentes con su accionar modelan a sus estudiantes, ello justifica los aportes que un estudio de esta índole pueda brindar.

2. En este estudio, las emociones fueron consideradas en los instrumentos de recolección de datos de modo tangencial, porque el estudio se centró en otros aspectos. Dado que los resultados muestran una incidencia notable del factor emocional en todas las fases autorregulatorias, se propone investigar los aspectos emocionales en relación con el feedback a mayor escala, valiéndose de herramientas de tipo cuantitativas.

CONCLUSIONES

A partir de las respuestas a las preguntas que guiaron esta investigación, el presente informe da cuenta de una variedad de aspectos involucrados en las prácticas con feedback, que nos permiten arriesgar algunas conclusiones provisorias.

En primer lugar, el feedback en el contexto de un estudio virtual se describe como una práctica híbrida, porque en ellas convergen características propias de los modelos transmisivos a la par de otras que responden a los modelos más actuales, de corte socio-constructivista. La hibridez que denota el feedback analizado es un reflejo del abanico de concepciones al respecto, las cuales coexisten y, por lo que se infiere de esta investigación, se entremezclan generando prácticas mixtas. A raíz de esta mixtura y al resultar las docentes las principales proveedoras de feedback externo, cabe preguntarse por qué el feedback reúne estas características y si ello se relaciona de alguna manera con la propia formación docente, teniendo en cuenta que este componente vital de los procesos de enseñanza y aprendizaje, suele no ser tenido en cuenta en la formación y tampoco en las prácticas diarias.

Un aspecto altamente positivo del feedback en este estudio es que se lo considera un proceso. El feedback se presenta cíclicamente, de forma iterativa, permitiendo al estudiante su incorporación en sucesivas etapas. Este carácter procesual del feedback y de la escritura académica en sí conlleva un compromiso permanente del estudiante con miras a mejorar su desempeño, para lo cual depende en gran medida de las docentes al momento de obtener feedback externo. Esto no puede observarse en sí como algo negativo, porque el feedback externo es necesario, dado que no siempre resulta sencillo darse cuenta por sí mismo cuáles son los aspectos a mejorar. Empero, nos preguntamos si es posible generar otras fuentes de feedback externas, que propicien por ejemplo la colaboración en red, para que las docentes no sean las únicas fuentes de feedback externo y para alentar otras formas de creación de conocimiento, acordes con el entorno en el que se dicta esta Especialización.

Por otra parte, los resultados muestran que la generación de feedback interno de variada naturaleza es constante en cada fase autorregulatoria. Estas fases estuvieron marcadas por dos factores recurrentes: la gestión acertada (o no) del tiempo y las emociones encontradas, generadas por la presión de los tiempos acotados y por la dificultad de las tareas, ante las cuales contar con un plan de acción resulta decisivo para resolverlas satisfactoriamente, a lo cual además contribuye en algunos casos el perfil de los estudiantes. En este sentido, nos preguntamos si el hecho de no contar con trayectos formativos previos en escritura académica a nivel de grado, constituye, aunque quizá no deliberadamente, una forma de restringir la acción del docente de lengua extranjera a

asumir un rol exclusivamente dedicado a la transmisión de una lengua, lo cual no es poco por cierto, restándole en alguna medida posibilidades de convertirse en productor de conocimiento.

Las experiencias previas con feedback involucran vivencias de fuerte carga emocional tanto positiva como negativa, las cuales se actualizaron sobre todo en la última fase al autoevaluar el propio desempeño. De modo que nos preguntamos a qué recursos puede apelar el estudiante ante una combinación de feedback negativo con recuerdos de experiencias previas dolorosas de feedback, si desea continuar con el cursado.

La decodificación que los estudiantes realizan del feedback depende de una multiplicidad de factores, que no solo conciernen a las emociones y experiencias previas, sino que también se relacionan con las percepciones de los estudiantes de sí mismos, las expectativas de logro, la autoeficacia, las atribuciones causales y la motivación, esta última de carácter trascendental para mantenerse en el proceso de aprendizaje.

Para la interpretación del feedback también resulta menester considerar el concepto de competencia. Del análisis realizado, surge que el feedback atraviesa los cuatro grupos de competencias socio-cognitivas básicas para la virtualidad, propuestos por Monereo (2005). De lo expresado, se infiere la necesidad de preparar al estudiante para valerse de ellas. En este sentido, el potencial del feedback para contribuir a esa preparación puede ser valioso, ayudando a que cada estudiante se vuelva competente en su rol de estudiante virtual, lo que implica maximizar el aprovechamiento de aprender virtualmente y desempeñarse con solvencia. Para lograrlo, es vital el acompañamiento de todo el grupo de estudiantes y de los docentes a cargo del curso, quienes deben contar con conocimientos y estrategias destinadas a apuntalar la construcción de estos aprendizajes.

Lo expuesto hasta aquí nos lleva a recordar que, como planteamos en el marco teórico, el feedback es ubicuo, y como se deduce de todo lo expresado hasta aquí tiene implicancias profundas, que superan ampliamente la superficie textual de un comentario al margen de un texto. En consecuencia, las prácticas con feedback requieren un tratamiento que aborde su multidimensionalidad, dado que cada estudiante se implica de manera completa en sus procesos de aprendizaje y eso debe ser tenido en cuenta, si con ello se desea verdaderamente promover cambios en los estudiantes en pos de que logren sus metas de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva, *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención* (pp. 59-85). Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alvarado García, M. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12678>
- Álvarez, D. (2013). Entornos personales de aprendizaje: del aprendizaje autónomo a la educación edupunk. En J. Bergmann & M. Grané (Coord.), *La universidad en la nube. A universidade na nuvem* (pp. 239-262). Barcelona: LMI. Col.lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjan Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona. Recuperado de http://www.lmi.ub.edu/transmedia21/vol6/La_Universidad_en_la_Nube.pdf
- Alves De Lima, A. (enero/febrero, 2008). Devolución constructiva. Una estrategia para mejorar el aprendizaje. *Medicina*, 68(1). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0025-76802008000100014&script=sci_arttext
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces. Universidad de Granada. Recuperado de https://www.centrodeestudiosandaluces.es/biblio/imagendoc/00000001_00000500/00000123/00000123_090h0101.PDF
- Anijovich, R. (Comp) (2016). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., & González, C. (2015). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Área, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar* XIX, 38, 13-20. doi: 10.3916/c38-2011-02-01
- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning. En S. Askew (Ed.). *Feedback for learning* (pp. 1-18). Londres: Routledge Palmer.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ballén Vargas, S., & Herrera González, A. F. (2017). Retos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 100-

- <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21089>
- Barberà, E. (septiembre, 2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Año V, Número monográfico VI, 1-13. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf>
- Barberà, E., Badia, A., & Mominó, J. M. (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE UB/ Horsori.
- Barrera-Coromimas, A., Castro-Ceacero, D., Duran-Bellonch, M., & Ion, G. (2016). Fomentando la participación de los estudiantes en su proceso formativo: una experiencia de trabajo por casos prácticos y evaluación entre iguales. En N. Cabrera & R. M. Mayordomo (Eds.). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 61-80). Recuperado de http://www.lmi.ub.edu/transmedia21/pdf/9_feedback.pdf
- Barrientos-Piñeiro, C., Curaqueo-Alvear, R., & Cano-García, E. (2013). El feedback como medio para fortalecer el desarrollo de competencias a través de los blogs. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(2), 28-52. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Batalla-Busquets, J.-M., Plana Erta, D., & Martínez Argüelles, M.J. (2014). La importancia del feedback en un entorno virtual de aprendizaje. *Oikonomics: revista de economía, empresa y sociedad*, 93-100. Recuperado de <http://oikonomics.uoc.edu/divulgacio/oikonomics/es/numero01/dossier/batalla-plana.html>
- Berdugo, M., Herrera, O., & Valdiri, V. (2010). El desarrollo de la escritura académica en el ambiente virtual Lingweb: realidades y desafíos. *Lenguaje*, 38(2), 351-386. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/11863333.pdf>
- Borda, P., & Güelman, M. (2017). Capítulo 1. El campo de la investigación cualitativa y las características de los diseños cualitativos. En P. Borda, V. Dabenigno, B. Freidin & M. Güelman. *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (pp. 9-21). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf
- Boud, D., & Molloy, E. (Coords.) (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Brunner, J.J. (2003). La educación al encuentro de las nuevas tecnologías. En J. J. Brunner & J.C. Tedesco (Eds.), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación* (pp. 15-68). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142329so.pdf>
- Calviño, N. G. (2015). *La virtualización de las universidades públicas argentinas. Configuraciones emergentes frente a los desafíos de la Sociedad de la Información*

- (Trabajo final integrador). Recuperado de <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/160>
- Camacho Zúñiga, M. G., Alemán, Y., & Sandoval Díaz, G. (s.f). La docencia y su rol en los Entornos Virtuales de Aprendizaje: una perspectiva desde la Universidad Técnica Nacional, Costa Rica.
Recuperado de <http://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1400-36bd.pdf>
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*. Año XIV, nº 68, 6-12. Recuperado de <https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/08/camilloni-quehacereducativosobrelaevaluacinformativadelosaprendizajes.pdf>
- Campoy Aranda, T.J., & Gomes Araújo, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja Vallejo (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273-300). Madrid: EOS.
- Cano, E. (Ed.). (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/mitjans-aprobar-o-aprender.pdf>
- 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. doi: 10.13042/Bordon.2014.66402
- Cano, E. (2015). Prólogo a la edición española. En D. Boud & E. Molloy. (Coords.) (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 9-11). Madrid: Narcea.
- Cano García, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cano García, E. (2016). Del feedback al feedforward. En N. Cabrera, & R. M. Mayordomo (Eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 31-40). Recuperado de <http://www.lmi.ub.es/transmedia21/>
- 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). Madrid: Narcea.
- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En N. Cabrera, & R.M. Mayordomo (Eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-30). Recuperado de <http://www.lmi.ub.es/transmedia21/publicacion-transmedia>
- Coll, C., & Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Conaghan, P., & Lockey, A. (2009). Feedback to feedforward. A positive approach to

- improving candidate success. *Notfall Rettungsmed*, Suppl 2., 45-48. Recuperado de <https://www.upc.edu/rima/ca/grups/grapa/bibliografia-evaluacion/publicaciones/p.-conaghan-a.-lockey.-feedback-to-feedforward.-a-positive-approach-to-improving-candidate-success>
- Contreras Pérez, G., & Zúñiga González, C. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 45, e192953. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945192953>
- Cruz Morales, A., Cortés y Miguel, P., & Álvarez Menacho, N. (2017). *El modelo de autorregulación y el aprendizaje matemático*. XIV Congreso Nacional de investigación educativa. San Luis de Potosí. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2072.pdf>
- Dabenigno, V. (2017). La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En P. Borda, V. Dabenigno, B. Freidin, & M. Güelman. *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (pp.22- 71). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf
- Daura, F. (2010). *DOCENTES. El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario*. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2992_Daura.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill: México.
- Díaz De Salas S., Mendoza Martínez, V. & Porras Morales, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra* 75, año 16, 1-25 Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf
- Elosúa, M. R., & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF

- Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A., & Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9 (5), pp. 45-55. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>
- Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II (96). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- Floris, C. (2011). *Las finalidades de la educación universitaria a distancia. El caso de la UNMDP*. (Tesis de maestría). Centro de Estudios Avanzados - UNC, Córdoba.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. London: Pearson.
- Gaeta González, M. (2013). La autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo & A. González Fernández (compiladores), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 33-57). La Laguna (Tenerife): Sociedad Latina de Comunicación Social.
- García Cano, L. (2015). *Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento académico a partir del uso de un modelo de retroalimentación* (Tesis de maestría). doi: 10.13140/RG.2.2.17585.99688
- García Martín, M. (enero-abril, 2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>
- Garello, M.V., & Rinaudo, M.C. (mayo, 2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-garellorinaudo.html>
- Gómez Ruiz, M. A., Rodríguez Gómez, G., & Ibarra Sáiz, M.S (2011). Caracterización de la e-evaluación orientada al aprendizaje. En G. Rodríguez Gómez, & M. S. Ibarra Sáiz (Eds.), *E-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior* (pp. 34-56). Madrid: Narcea.
- González Cabanach, R., Rodríguez Martínez, S., Núñez Pérez, J.C., & Valle Arias, A. (2004). El estudiante estratégico. En R. González Cabanach, J. A. González-Pienda, S. Rodríguez Martínez, J.C. Núñez Pérez, & A. Valle Arias (Coords.), *Estrategias y técnicas de estudio: cómo aprender a estudiar estratégicamente* (pp. 181- 206). Madrid: Pearson.
- Gottlieb, C. (julio, 2018). Habilidades para el siglo XXI. + *Aprendizajes*. 1(1), 8-11.

- Recuperado de <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/251>
- Guido, L., & Versino, M. (junio, 2012). La educación virtual en las universidades argentinas. *Documentos para el debate*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iec-conadu/20130228015857/Cuadernillo-Educacion-Virtual.pdf>
- Gutiérrez Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, N° 1, 111-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414>
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE.
- Hattie, J., & Timperley, H. (marzo, 2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1). Recuperado de <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Iglesias Rodríguez, A. (2012). Feedback y feedforward a través de los foros. Experiencia en un curso online de la Universidad de Salamanca. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(1), 459-477. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024387016>
- Ion, G., Silva, P., & Cano García, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (17)2, 283-301. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729526017>
- Jiménez Segura, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-24. doi <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17633>
- Jolly, B., & Boud, D. (2015). El feedback por escrito. Para qué sirve y cómo podemos hacerlo bien. En D. Boud, & E. Molloy. (Coords.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 131-152). Madrid: Narcea.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1996). Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, Vol. 119(2), 254-284. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.6812&rep=rep1&type=pdf>

- Krause, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 121-132. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200007>
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/channel.php?lang=es&channel=8>
- Lima Silvain, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 8(14), 9-26. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/17328>
- Lozano Martínez, F., & Tamez Vargas, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2), 197-221. doi 10.5944/ried.17.2.12684
- Lugo, M.T., & Vera Rossi, M. (2003). *Situación presente y perspectivas de desarrollo de los Programas de Educación Superior Virtual en Argentina*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139830s.pdf>
- Martin, J., & Diyarian, M. (2008). Inclusión y calidad en el sistema universitario de educación a distancia de Argentina. *6º Congreso Internacional de Educación Superior "UNIVERSIDAD 2008"*, La Habana. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1404.pdf>
- Martínez Martínez, P. (abril, 2011). Reflexiones sobre la retroalimentación en ambientes virtuales. *II Encuentro Virtual Educa, Durango, México*. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/fveduca/pt/mexico-2011/273-reflexiones-sobre-la-retroalimentacion-en-ambientes-virtuales>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.
- Molloy, E., Borrell-Carrió, F., & Epstein, R. (2015). El impacto de las emociones en el feedback. En D. Boud, & E. Molloy. (Coords.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 69-91). Madrid: Narcea.
- 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 hacerlo bien* (pp. 25-50). Madrid: Narcea.
- Monereo, C. (2005). (Coord.). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.

- Moreno Romero, L. (2017). *Evaluación formativa y feedback del profesor con uso de tic. Análisis de algunas prácticas evaluativas en la educación secundaria* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158530>
- Narciss, S. (2004). *Tutorielles informatives Feedback* (Habilitationsschrift). Recuperado de http://linus.psych.tu-dresden.de/narciss/feedback/Narciss_HABIL_ITF2005.pdf
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. Van Merriënboer, & M. P. Driscoll. (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp.125-143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de https://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/lehrstuehle/narciss/Narciss__S.__2008__.Feedback_strategies_for_interactive_learning_tasks.pdf
- Neira Martínez, A, & Ferreira Cabrera, A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y lingüística*, (24), 143-159. doi.org/10.4067/S0716-58112011000200008
- Nicol, D. (2007). *Principles of good assessment and feedback: Theory and practice*. REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility. Recuperado de <http://www.reap.ac.uk/reap/resourcesPrinciples.html>
- Nicol, D. (2015). Resituar el feedback: de reactivo a proactivo. En D. Boud, & E. Molloy. (Coords.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 51-68). Madrid: 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. Recuperado de <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf>
- Orellana López, D., & Sánchez Gómez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 205-222.
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*(1), 187-197. doi: 10.4067/S0718-07052008000100011
- Padilla, C., & López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Signos*, 52(100), 330-356. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Paoloni, P. (2013). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo & A. González Fernández (Comp.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 83-131). La Laguna (Tenerife): Sociedad Latina de Comunicación Social.

- Paoloni, P. (2015). *Motivación y emociones en los aprendizajes académicos. Aportes teóricos y estudio de campo que desafían la formación del profesorado*. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios/Paoloni.pdf>
- Paoloni, P., & Rinaudo, M. C. (2008). Motivación, feedback y aprendizaje autorregulado en contextos universitarios. *Actas XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. Recuperado de <https://www.academica.org/000-032/339>
- Paoloni, P., & Rinaudo, M. C. (2013). Los procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo & A. González Fernández (Comp.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 287-323). La Laguna (Tenerife): Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Paoloni, P., Rinaudo, M. C., & González-Fernández, A. (2011). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. *Revista de Educación a Distancia, Núm. 3*. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/244361>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología, 30*(2), 450-462. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188008>
- Parlamento Europeo. Consejo de la Unión Europea. (30.12.2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). Amsterdam: Academic Press.
- Peñalosa Castro, E., Landa Durán, P., & Vega Valero, C. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una Revisión Conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9*(2), 1-21. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>
- Pérez Pueyo, A., Tabernero Sánchez, B., López Pastor, V. M., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., Caplloch Bujosa, M., González Fernández, N. & Castejón Oliva, F. J. (2008).

- Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación* 347, 435-451.
- Pérez Serrano, G. (1998a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1998b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Editorial Colihue. Alternativa Pedagógica. Didáctica.
- Percara, A. (2014). *Supervisors' feedback in ELT practicum as perceived by student-teachers and (their) supervisors*. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2541/Antonella%20Percara.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. Mussen (Ed.). *Carmichael's manual of child psychology* (3a. ed., Vol. 1, pp. 703-732). Nueva York: Wiley.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds). *Handbook of Self – Regulation*. (pp. 451-502). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Puig Díaz, R. (s.f.). *El estudio de casos en la investigación cualitativa y su utilidad en la educación*. Recuperado de http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Publicaciones_profesores/Rosita%20Puig/EI%20Estudio%20de%20Casos%20en%20la%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf
- Rama, C. (2004). Un nuevo escenario en la educación superior en América Latina: la educación virtual. En J. Silvio, C. Rama & M.T. Lugo (Coord.), *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe* (pp. 29- 42). Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&owid=43&lang=es
- Reguera, A. (2014). La escritura académica en la universidad: literacidad, géneros discursivos e interacción dialógica. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 6, Volumen 6, (69- 77). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8730>
- Rey Valzacchi, J. (2010). Educación virtual en Argentina. De dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir (corrigiendo algunos errores). En P. Lupion Torres & C. Rama (Coord.), *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. (pp. 17 – 24). Recuperado de [http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2010_\(tendencias\).pdf](http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2010_(tendencias).pdf)

- Rial Sánchez, A. (2010). La planificación y el diseño curricular por competencias: un reto para la educación del futuro. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1(5), 29-41. Recuperado de <http://dta.usalca.cl/ojs/index.php/fcompetencias/issue/view/15>
- Rinaudo, M. C., & Paoloni, P. (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidades de los entornos virtuales. En A. Chiecher, D. Donolo & J.L. Córca (Comp.), *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 95-132). Recuperado de <http://es.calameo.com/read/002289078b0a7b2dd6a9d>
- Rincones Pérez, L. (25 de enero de 2014). El conectivismo en la capacitación del docente virtual: Un desafío del e-learning [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.reddolac.org/profiles/blogs/el-conectivismo-teor-a-de-aprendizaje-propia-de-la-sociedad-de-la>
- Rodríguez Gómez, G., & Ibarra Sáiz, M. S. (Eds.) (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez González, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula Abierta*, 87, 89-104. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26940>
- Rodríguez Palmero, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Román Maldonado, C. (febrero-mayo, 2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215516009.pdf>
- Ruona, W. E. A. (2005). Analyzing Qualitative Data. En R. A. Swanson & E. F. Holton III (Eds.), *Research in Organizations: Foundations and Methods of Inquiry* (pp. 233-263). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13, 71-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Sánchez Rosas, J. (Abril, 2013). Búsqueda de ayuda académica, autoeficacia social académica y emociones de logro en clase en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 35-41.
- Sánchez Upegui, A., Puerta Gil, C., & Sánchez Ceballos, L. M. (2010). *Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales*. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte. Recuperado de <https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Paginas/Publicaciones/manual-comunicacion-ambientes-virtuales.aspx>
- Sancho. T., & Borges, F. (2011). El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el

- estudiante virtual. En B. Gros (Ed.). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI* (pp. 27-50). Barcelona: UOC
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sangrà, A. (junio, 2001). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. Recuperado de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0106024/sangra.html>
- San Martín, G. (2015). *Scaffolding the learning-to-teach process in EFL Teacher Education: An analysis of the tutoring sessions between a practicum supervisor and the student-teachers* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2472/SAN%20MARTIN%2c%20Gimena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanmartí Puig, N. (2016). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: GRAÓ.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Savin-Baden, M., & Howell Major, C. (2013). *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*. London: Routledge.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez: Pearson.
- Siemens, G. (12 de diciembre de 2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tan, K. (2007). Conceptions of self-assessment. What is needed for long-term learning? En D. Boud, & N. Falchikov. (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term* (pp. 114- 127). London/ New York: Routledge.
- Tarasow, F. (2014). De la educación a distancia a la educación en línea: aportes a un campo en construcción. En G. Schwartzman, F. Tarasow & M. Trech (Comp.), *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: Aportes a un campo en construcción* (pp. 21-36). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Tedesco, F. (noviembre, 2007). Devolución: instancia de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(5), 1-4. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2211>
- Torrano Montalvo, F. & González Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf>

- Unigarro Gutiérrez, M. (2004). *Educación virtual: encuentro formativo en el ciberespacio* (2ª ed.). Colombia: UNAB
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Martínez, S., & Piñeiro Aguín, I. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 105-126. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/issue/view/8061>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Vives-Varela, T., & Varela-Ruiz, M. (2013). Realimentación efectiva. *Investigación en Educación Médica*, 2(6), 112-114. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num02/08_PEM_REALIMENTACION_EFECTIVA.pdf
- Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de cultura económica.
- Vygotsky, L. (1995). *PENSAMIENTO Y LENGUAJE Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>.
- 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. 153-168). Madrid: Narcea.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232534584_A_Social_Cognitive_View_of_Self-Regulated_Academic_Learning
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. En D.J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-316). New York: Routledge. Recuperado de https://zodml.org/sites/default/files/%5BDouglas_J._Hacker,_John_Dunlosky,_Arthur_C._Graes_0.pdf



facultad de ciencias
sociales



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías

EL FEEDBACK EN ENTORNOS VIRTUALES: SUS APORTES A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI

Un estudio de caso en un posgrado en la
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario sobre feedback enviado a los estudiantes

Mi reflexión sobre feedback en entornos virtuales

Este cuestionario servirá para guiar tu reflexión sobre feedback. Todas las ideas son importantes, aún cuando te parezcan detalles menores. Por ello, registrá todo lo que desees. Dado que se trata de una reflexión personal, por favor respondé en primera persona ("yo").

El cuestionario tiene dos partes: la **primera** se refiere a la planificación y a la realización de la actividad 3: *elaboración del marco teórico*, mientras que la **segunda** se centra en el feedback docente, a posteriori de haber entregado la actividad. Por ello, sería ideal que tengas presente las preguntas de la primera parte (antes de realizar la actividad) para que te hagas una idea de lo solicitado y luego puedas completar la totalidad del instrumento, una vez recibida la información por parte de los docentes. También podés anotar tus ideas sobre la primera parte y luego volcarlas en el documento.

Completar este cuestionario no debería llevarte más de 45 minutos, pero si necesitás más tiempo para ordenar tus ideas o para rehacer una respuesta, no repercute en esta investigación que destinés más tiempo para completar este instrumento.

Recordá que esta información es de carácter confidencial, ningún dato personal será publicado.

Fecha límite de envío: **martes 19 de diciembre**

¡Muchas gracias!

Dirección de correo electrónico para un futuro contacto:

Primera parte: cuando planifico y realizo la actividad propuesta...

1. ¿Conocía (yo) de antemano los objetivos de la actividad? **SÍ/ NO**
 - a) Si mi respuesta es **afirmativa**: ¿De qué manera los objetivos de la actividad me ayudaron a planificar su realización?

2. Al momento de resolver la actividad: ¿Cómo verifiqué si la estaba realizando de manera correcta?

3. ¿Qué hice cuando me encontré con dificultades?

4. ¿Tuve en cuenta los aportes de mis compañeros de curso para realizar la actividad?
SÍ/NO
 - a) Si mi respuesta es **afirmativa**: ¿De qué manera?
 - b) Si mi respuesta es **negativa**: ¿Por qué no?

5. ¿La actividad fue interesante y me motivó llevarla a cabo?

6. ¿Qué emociones experimenté durante su realización? (Se puede elegir más de una opción)

- a) alegría
- b) entusiasmo
- c) satisfacción
- d) tristeza
- e) enojo
- f) indiferencia
- g) insatisfacción
- h) otro:

**Segunda parte: cuando terminé la actividad
y recibí la corrección de la docente...**

1. ¿Qué informaciones me provee el feedback recibido?
2. ¿Cómo se relaciona el feedback con los objetivos de la actividad y con lo que yo he hecho?
3. ¿El feedback recibido me resulta útil para reflexionar sobre mi desempeño?
 - a) Si mi respuesta es **afirmativa**: ¿De qué manera?
 - b) Si mi respuesta es **negativa**: ¿Por qué no?
4. ¿Qué indicaciones concretas he recibido sobre cómo mejorar mi desempeño en vistas de actividades futuras?
5. ¿Qué cambiaría o modificaría en el desarrollo de actividades futuras?
6. ¿Cómo me sentí con el feedback recibido? (Se puede elegir más de una opción)

- a) feliz
- b) conforme
- c) motivado
- d) frustrado
- e) triste
- f) insatisfecho
- g) indiferente
- h) otro:

7. ¿Qué más me hubiese gustado que incluyese el feedback recibido?
8. ¿Qué importancia tiene para mí recibir feedback en un estudio a distancia como el que estoy realizando?

Anexo 2: Vista del cuestionario online



Anexo 3: Modelo de entrevista a las docentes

Entrevista docente sobre feedback en entornos virtuales

1. Al momento de proponer una tarea para sus alumnos: ¿qué especificaciones brinda sobre los objetivos de la actividad a realizar?
2. ¿Conocen los alumnos, previo a la entrega de la actividad, qué se espera de ellos y cómo serán evaluados?
3. ¿Qué tipo de feedback brinda sobre la actividad realizada? (por ejemplo: detallado, conciso, solo algunos comentarios generales, comentarios al margen, una nota numérica, etc.)
4. ¿En qué formato brinda feedback? (oral en un formato reproducible, oral presencial, escrito)
5. ¿Utiliza siempre el mismo formato?
6. En cuanto al contenido del feedback: ¿En qué aspectos se centra? (por ejemplo: emociones, contenido del taller, corrección gramatical, etc.)
7. ¿Cómo impacta en los alumnos, sobre todo a nivel de las emociones, el feedback brindado?
8. ¿Nota diferencias entre sus alumnos en cuanto al manejo e interpretación del feedback brindado?

9. La propuesta de este taller concluye con la integración de todas las actividades realizadas en un trabajo final: ¿Ha observado si el feedback otorgado en las distintas etapas se reflejan en sus estudiantes en las actividades posteriores (actividad final y actividades intermedias)? ¿De qué manera?
10. ¿Hay alguna diferencia entre brindar feedback en un entorno virtual con respecto al formato presencial?
11. ¿Hay algún elemento/ aspectos especial(es) a tener en cuenta al momento de brindar feedback en formato virtual?
12. ¿Le gustaría agregar algo más?

Anexo 4: Planilla de seguimiento

Nº	Nombre	Mail	Primer mail de contacto	Mail recordatorio	Llenó cuestionario	Fijó fecha entrevista	Entrevista realizada	Permiso actividad 3 y foros
1								
2								
3								
...								

Anexo 5: Muestra del manual de códigos

La siguiente tabla muestra los códigos 3250 a 3257 correspondientes a emociones durante la realización de la tarea.

3250	• Emociones/ Reacciones ante la tarea
3251	• alegría
3252	• satisfacción
3253	• tristeza
3254	• enojo
3255	• indiferencia
3256	• insatisfacción
3257	• otro

3257mi	miedo
3257ner	nerviosismo
3257an	ansiedad
3257lo	sensación de logro
3257estpo	“estrés positivo”
3257tra	tranquilidad
3257ver	vergüenza
3257des	inseguridad/ desconfianza en lo realizado
3257fru	frustración
3257dis	disconformidad
3257pre	presión
3257est	estrés
3257rec	rechazo

Anexo 6: Modelo de planilla Excel utilizada para la codificación

La planilla muestra la codificación realizada para el código 3257ner, correspondiente a emociones, nerviosismo durante la realización de la tarea.

3257ner	Segmento de texto	Observaciones/ Comentarios de la investigadora
CueP6H4Ana	Al principio experimenté un poco de miedo, como toda actividad nueva y también ansiedad y finalmente nerviosismo ya que revisé una y otra vez la tarea antes de enviarla.	
CueP3H2José	La mayor dificultad que tuve fue que me sentía un poco nervioso y ansioso por resolver la actividad satisfactoriamente. Hice un esfuerzo para tranquilizarme y concentrarme en la lectura del material y la elaboración de los esquemas. Además consulté con una compañera qué parte del texto debía usar para elaborar el esquema.	Expectativas de resultado. ¿Problemas con las creencias de autoeficacia?
CueP6H52José	nervios	
EnH40Ana	Entrevistada: Al principio como decía, al ser nuevo todo esto siempre que me enfrento con una nueva tarea, una nueva actividad me genera nerviosismo , ¿Cómo hago? ¿Qué hago? ¿Por dónde empiezo o como sigo? y me genera ansiedad nerviosismo no saber qué hacer muchas veces y bueno después que se yo haces medio párrafo o tres frases	se relaciona con 3215, 3252, 3257tra y 3257est

	<p>y vos crees que está bien, eso también te produce alegría y uno dice bueno lo logre y bueno cuando recibís los feedback, que hablando de emociones, es difícil ir cambiando a lo largo por que la mayoría de las actividades dura una semana y entre esa semana vas cambiando, tener dos días para leer y ponerte nerviosa y me agarra insomnio me levanto a la madrugada y lo sigo y después te levantas haces tres frases y decís bueno estoy más tranquila, ahora tengo que ser más positiva y bueno las he ido superando como he podido, poniéndole onda.</p>	
--	---	--