

El feedback como estrategia para desarrollar las competencias del estudiantado de los Másteres oficiales del español como lengua extranjera en España

Feedback used as a strategy to develop students of official master's degrees in Spanish as a foreign language skills in Spain

OLEA Landry, L.¹
DEL ARCO, Isabel, B.²

Resumen

Esta investigación analiza el impacto de la retroalimentación en el desarrollo de las competencias del estudiante de los Másteres oficiales en español como lengua extranjera (ELE) en España. Así, indaga y describe los mecanismos de retroalimentación, aplicando una metodología mixta secuencial. Los hallazgos dejan constancia de la efectividad del feedback en buena parte de los Másteres. Pero, todavía hay que pensar estrategias para la sistematización del feedback, para que sea un verdadero instrumento de desarrollo competencial.

Palabras clave: feedback, evaluación formativa, competencias de los estudiantes del Máster ELE, TIC

Abstract

This research analyses the impact of feedback on the development of students competences in official Master's degrees in Spanish as a foreign language (ELE) in Spain. The study inquires and describes the mechanisms of feedback, applying a sequential mixed method. The findings show the effectiveness of feedback in most of the Master's courses. However, it is still necessary to think of strategies for the systematisation of feedback, in order to make it a real instrument for competence development. **Key**

words: feedback, formative assessment, Students of Masters ELE Competencies, TIC

1. Introducción

La formación del profesorado no deja de ser un sujeto de debate, pues la docencia está abierta a los mismos cambios que conoce la sociedad y las personas que la constituyen. Así, se asiste a la necesidad de poner en marcha procesos formativos que respondan satisfactoriamente al modelaje del tipo de profesorado requerido para la sociedad en la que se vive y la que se proyecta también. Por eso, en el marco de la formación del profesorado, en general, y de idiomas, (en nuestro caso, el español como lengua extranjera), en particular, una

¹ Profesor asociado en el Departamento de Filología y comunicación de la UdL olealandry89@gmail.com

² Titular de Universidad del departamento De Cc de la Educación- Universidad de Lleida.) isabel.delarco@udl.cat

de las dificultades que encuentran los aspirantes, a día de hoy, es el manejo de la información que abunda a través de los distintos medios educativos, para poder garantizarse una formación a la altura de sus expectativas y a las de sus futuros alumnos.

Abordamos esta temática concretamente en el aula formativa del estudiante, para hablar del feedback o información de retorno, mediante la cual, el estudiante puede llegar a evaluar su progreso en la acción formativa y tomar decisiones oportunas.

Así, la presente investigación se centra en el proceso de retroalimentación en los Másteres Oficiales de ELE en España. Se inicia el estudio por un marco teórico sobre el feedback en la educación y sobre todo en la formación inicial del profesorado; este primer apartado se cierra con el planteamiento del problema de investigación y el objetivo perseguido. Luego, aparece la metodología del trabajo (precisando los instrumentos empleados, su proceso de elaboración y su implementación). Se hace una presentación de los resultados alcanzados, la discusión de los mismos y al final, se concluye el estudio, haciendo también mención de las referencias bibliográficas consultadas.

1.1. Consideraciones teóricas

Desde una óptica general, el feedback, la retroalimentación o también denominado información de retorno por Abuín (2005) y Vallejo (2012), es un proceso que tiene el cometido de suministrar informaciones respecto a alguna actividad que se está realizando o que está realizada. Dicha información es necesaria para saber sobre los logros y/o las dificultades que puedan motivar u obstaculizar el proceso en concreto. Por eso, Boud y Molloy (2015) estiman que es una actividad normal que influye la vida del ser humano y sus actividades cotidianas.

Especificando en el sector educativo, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2015, p.17) definen la retroalimentación, o lo que es lo mismo, el feedback o información de retorno como una “información útil y relevante facilitada al estudiante sobre su proceso, nivel competencial y resultados gracias al cual puede mejorar su desempeño. Esta información puede ser facilitada por el profesorado, los compañeros o por el propio estudiante”.

Sin embargo, para Boud y Molloy (2015), si la operatividad del feedback en numerosas de las actividades humanas no queda por demostrar, no se entiende, en cambio, por qué en el sector educativo, en general, y en el Superior y la formación profesional, particularmente, la retroalimentación constituye uno de los aspectos más problemáticos y muy discutidos. Especialmente, se preguntan por qué el estudiantado encuentra siempre carencias en lo que refiere a la información que reciben sobre su aprendizaje.

Respecto a esta actitud del estudiantado, Doughney (2014) reconoce la innegable importancia del feedback en el aprendizaje, pero debido a las divergencias de concepciones entre las percepciones académicas y las del estudiantado acerca del valor de la retroalimentación, este autor recogió la opinión del estudiantado respecto del tema. De dicha encuesta, reseña que el estudiantado estima, en un primer momento, que es rentable cuando el profesorado explica cómo hacer para mejorar, con información específica. Luego, insisten los estudiantes en que haya continuamente un feedback más elaborado, pues, no es significativa una línea de comentario sobre un texto de 3000 palabras.

Este feedback necesario para estimular el aprendizaje es básicamente posible gracias a la puesta en marcha de una evaluación formativa y/o formadora. Por eso, la evaluación formativa y el feedback se han convertido en un ámbito de estudio preferente en el Superior (Rivero, Santana y Sosa, 2021). La retroalimentación que se realiza gracias a estas formas de evaluación favorece la regulación del aprendizaje y mejores resultados finales. Se entiende porqué las estrategias de aprendizajes que desarrolla el estudiantado están orientadas hacia la consecución de las exigencias del proceso evaluador (Rivera, Santana y Sosa, 2021).

Concretamente, la información sobre el grado de consecución del objetivo del aprendizaje permite al estudiante comprobar si está conociendo éxito en su aprendizaje. Saberlo ayuda subsecuentemente a la toma de decisiones oportunas para la mejora del mismo (Boud y Molloy, 2015). Siendo el aprendizaje un proceso que se caracteriza “(...) por la interacción de un conjunto de variable referentes a la tarea a aprender, al contexto del aprendizaje y a las características del individuo que ejecuta la tarea.” (Abuín, 2005, p. 1), es de gran relevancia, tanto para el docente como para el discente, poder controlar el grado de aproximación al alcance del objetivo de aprendizaje inicialmente planteado, en el momento en que el aprendizaje se está realizando.

Al igual que Álvarez, M. (2001), Nicol (2006), Hamodi, López-Pastor, M. y López-Pastor, A. (2015), y Sanmartí (2018), Rivera, Santana y Sosa (2021, p. 228) estiman que la evaluación formativa se vincula con la mejora del aprendizaje porque ofrece al alumnado orientación en las actividades y tareas que realiza, facilita información sobre los procesos subyacentes y orientaciones sobre actitudes, relaciones y conducta; y, por último, proporciona pautas sobre las estrategias que han sido empleadas para la autorregulación de su aprendizaje.

Por esta razón, Martínez, M. (2017) encuentra en el feedback, la clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una retroalimentación realizada oportunamente no solo ayuda a corregir los errores actuales, sino también a prevenir los venideros, de ahí que Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi (2019) hayan hablado no solo del feedback, sino también del feedforward.

Pero, por otra parte, Sanmartí (2007) llega a establecer otra diferenciación entre la llamada formativa y formadora y sostiene que la evaluación formadora es la que se fundamenta en la autorregulación del aprendizaje, es decir, la información al alcance del aprendiz sobre su aprendizaje le lleva a resolver, de forma autónoma, las dificultades de aprendizaje. De acuerdo con la autora anterior, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saíz (2015) definen la evaluación formadora como aquella que, orientada por el profesorado, proviene de la propia iniciativa y reflexión del estudiante sobre su actuación y que genera un cambio positivo en el aprendizaje del propio estudiante. Yendo en el mismo sentido, Rivero, Santana y Sosa (2021), arguyen que cuando el feedback dimana de los procesos cognitivo, motivacional y comportamental del estudiante, se trata de un proceso de retroalimentación interno, y cuando está motivado por el profesorado o compañeros, hablan de retroalimentación externa. Esta dicotomía hace referencia a los autores del proceso y también puede hacer referencia a cómo se hace.

Pero respecto a la manera de realizar el feedback, Ferris (2010) distingue dos principales tipos directo e indirecto. El primero consiste en la corrección directa del error cometido por el alumno, y el segundo, en llamar la atención del estudiante sobre los errores cometidos, para que él mismo se dé cuenta y proceda a la autocorrección. Estas distintas maneras de hacer se deben al hecho de que la reacción del estudiante ante un tipo u otro no es siempre la misma y el objetivo del feedback es dar un refuerzo positivo al estudiante, evitando lo que podría llegar a desmotivar. Ante estas dicotomías, se podría plantear la pregunta de saber cuál de los tipos de feedback resulta más efectivo y eficaz entre los citados.

Respondiendo a este interrogante, Boud y Molloy (2015) se oponen a la idea de tener una receta definitiva sobre la efectividad de un mecanismo de retroalimentación, porque dependientemente del contexto y del tipo de actividad, puede resultar más efectivo uno u otro. Pero Doughney (2014), en este aspecto, ha podido enumerar cuatro técnicas distintas de informar al estudiante sobre el progreso que conoce en su aprendizaje.

El autor empieza con lo que llama Sandwich approach o técnica del Sándwich. Consiste en focalizar el feedback en los logros del aprendizaje, y hablando con mucha sutileza de los errores de aprendizaje. Esta técnica puede resultar defectuosa porque es posible que no se alcance la descripción real y profunda del error y no poder solucionarlo adecuadamente. Pero desde el punto de vista motivacional, esta forma de hacer genera lo que

Abuin (2015) denomina refuerzo positivo. En segundo lugar, Doughney (2014) abogan por una correulación del aprendizaje. Para este autor, un feedback que los estudiantes hacen entre sí resulta menos frustrante, más motivador y rentable; además de concederle al aprendiz más responsabilidad y garantizarle autonomía en el aprendizaje. En tercer lugar, este mismo autor insiste en la necesidad de comunicar los criterios de evaluación y de calificación, para que el estudiante entienda el sentido de los comentarios que se le hacen. Finalmente, considera importante que el profesorado acostumbre a darle retroalimentación al estudiante desde el inicio del curso, aunque los mecanismos de evaluación puestos en marcha o dificulten, y así lo integran y se familiarizan con el ejercicio.

Caracterizando en detalles la retroalimentación, Kerr (2020) estima que una buena retroalimentación es la que está centrada en las actividades de aprendizaje, la que es específica y enfoca en los objetivos del aprendizaje. También, tiene que ser un reto, insistiendo en lo que el estudiante debe ser capaz de realizar. Un buen feedback es también aquel que está motivado por el aprendiz y en el que este se esfuerza a regular de su aprendizaje, desarrollando su autonomía en el aprendizaje. Por último, una verdadera retroalimentación es también aquella que incluye tanto aspectos positivos como negativos, pues todos participan en la mejora del proceso formativo.

Pero fundamentalmente, Boud y Molloy (2015) muestran que el problema del feedback no es cuestión de los únicos estudiantes como parece ser, pues, mientras estos se quejan de la no accesibilidad a la información de retorno, el profesorado, a su vez, considera inmenso el trabajo de corrección de los trabajos que supone; y los líderes de las instituciones educativas no entienden por qué el feedback resulta ser el problema más difícil de los que afrontan en su día a día.

Podría ser rentable una integración concluyente de las tecnologías en el proceso de retroalimentación del aprendizaje. En efecto, la Kerr (2020) muestra que cuando los estudiantes se han acostumbrado a una retroalimentación por las TIC, la mayoría de estos optan por esta forma de hacer en el detrimento de comentarios escritos por el profesorado. Una retroalimentación mediada por las TIC puede incluir muchos más contenidos presentes en la web. Además de la información que propicia el profesorado, hay diversos contenidos en Internet que ayudarían al estudiante a profundizar en el tema. Finalmente, el uso de las nuevas tecnologías para retroalimentar el aprendizaje se convierte, no solo en una estrategia de aprendizaje, sino también y, sobre todo, en una respuesta adecuada a la exigencia impuesta por la crisis sanitaria mundial que prevalece desde el curso 2019/2020.

Por otra parte, partiendo de la premisa de que el enfoque de aprendizaje aplicado actualmente en la educación superior en España procura desarrollar las competencias del estudiantado, lógicamente, se está realizando también un sistema de evaluación que trata de comprobar si el estudiante desarrolla las competencias consideradas en un proceso formativo concreto. Se infiere que la evaluación por competencias es la que también se aplica en esta etapa educativa. En opinión, de Zabalza (2003), Delgado y otros (2005), Gairín y otros (2009) la evaluación competencial es un proceso que se nutre fundamentalmente de la retroalimentación del aprendizaje y tiende siempre hacia la regulación y sobre todo la autorregulación del mismo.

1.2. Problema del estudio

En la presente investigación, queremos partir de la observación hecha por Boud y Molloy (2015), según la cual, el feedback en la enseñanza superior es uno de los aspectos del aprendizaje que más distorsiones presenta; a pesar de que Zabalza (2003), Delgado y otros (2005), Gairín y otros (2009) lo consideren como elemento central para estimular el desarrollo competencial del estudiante. Por eso, La pregunta que nos planteamos es, a opinión del estudiantado ¿Cuál es la retroalimentación e información que el estudiante del Máster oficial en español

como lengua extranjera recibe acerca su aprendizaje y si le ayuda a desarrollar sus competencias de futuro profesor de ELE?

1.3. Objetivo

Para contestar la pregunta anterior, se plantea el objetivo de analizar el mecanismo de retroalimentación puesto en marcha en los Másteres oficiales ELE, afín de comprobar en qué medida el feedback optimiza el proceso de desarrollo competencial del futuro profesorado de la lengua española para extranjeros.

2. Metodología

Para realizar este estudio, se ha diseñado un estudio mixto basado en los métodos cuantitativo y cualitativo, haciendo, en este caso, un uso secuencial de los instrumentos de recogida de datos (CUAN → cual) correspondientes a cada uno de los enfoques citados. Concretamente, se aplican respectivamente el cuestionario y el grupo de discusión. En este caso, el cuestionario constituye el principal instrumento de recogida de datos y el grupo de discusión, el secundario, pues el último viene a recabar información que el cuestionario, aisladamente, no ha podido alcanzar. Se trata, entonces de una combinación complementaria de los enfoques.

Es importante precisar que los instrumentos y resultados de esta investigación son los mismos que se han usado en el marco de la realización de la tesis doctoral dirigida y realizada por los autores del presente artículo.

Respecto a la elaboración de estos instrumentos, se ha procedido de la manera siguiente:

Para el cuestionario, se recuerda que trataba globalmente del proceso de evaluación y las competencias que se consideran en los Másteres oficiales de ELE en España. Se han considerado tres dimensiones para analizar el sistema de evaluación: concepción, actitudes y experiencias del estudiantado sobre la evaluación (ítems de los bloques 1 y 7); la tipología de actividades de evaluación, el feedback y los mecanismos de regulación del aprendizaje (ítems de los bloques 2, 3 y 4) y finalmente, la implicación del estudiantado en la evaluación y las técnicas e instrumentos que se usan en los distintos momentos de la misma (ítems de los bloques 5 y 6).

Tratando de su elaboración, después de hacer un primer guion, se ha procedido a la validación de contenido, empleando el método de jueces. Era un grupo compuesto de 10 profesores universitarios que han validado el cuestionario por los criterios de relevancia y univocidad. Al cabo de este proceso, dos de los 42 ítems del cuestionario general se han visto eliminados por irrelevantes y no unívocos; algunos, relevantes y unívocos, se han reformulado, para tener cabida en los bloques en que estaban incluidos; lo cual ha permitido que se obtenga la versión final del cuestionario, tal como se ha administrado a los informantes.

Por lo que es del grupo de discusión, partiendo de los resultados arrojados por el cuestionario, se ha elaborado una serie de 4 ítems que han constituido el eje de la discusión principal, pues, sobre dichos aspectos, los informantes han manifestado cierta indecisión y también, se han observado altas diferencias. Pero antes de realizar la discusión (telemáticamente), los ítems de que consta el presente instrumento, también han pasado por un proceso de validación por los jueces, al igual que el anterior, por los mismos criterios de relevancia y univocidad.

2.1. Población y muestra

La población del estudio se compone de estudiantes de los Másteres oficiales ELE del curso 2018/2019. Respecto al cuestionario, se ha diseñado con el formato de escala de Likert con 5 niveles (Partiendo de 1= totalmente en desacuerdo hasta 5= Totalmente de acuerdo). Se ha realizado la validación de contenido del instrumento por jueces. Por otra parte, el mismo instrumento se ha sometido a un estudio de fiabilidad. Después de estos

procesos, se ha procedido a su administración; la cual ha contado con una muestra de 147 participantes, repartidos en 7 programas de Máster ELE del curso 2018-2019.

Respecto al grupo de discusión, se ha elaborado con el objetivo de aportar precisiones sobre los aspectos que el cuestionario solo no ha podido alcanzar. Después de definir las dimensiones en las que se ha centrado la discusión, se han elaborado los ítems que, luego han sido sometidos al proceso de validación por jueces. Una vez finalizada la elaboración del instrumento, se ha procedido a la fase de reclutamiento. Los participantes han sido estudiantes del Máster ELE de la Universitat de Lleida del curso 2018-2019. Entre estos, se ha realizado la discusión al cabo de la cual, se han obtenido los resultados que vienen a continuación.

3. Resultados y discusión

3.1. Resultados

Como advertido, se trata de un estudio secuencial con priorización del enfoque cuantitativo sobre el cualitativo (CUAN → cual). Así, se presentan, primero, los resultados obtenidos del cuestionario y luego, vendrán los del grupo de discusión.

3.1.1. Resultados cuantitativos

En este apartado, hay dos tipos de resultados, según el análisis realizado. Por un lado, los resultados descriptivos y el análisis correlacional realizado entre las distintas variables del estudio.

3.1.1.1. Descriptiva

Se dispone de una muestra de 147 informantes que han cumplimentado el cuestionario compuesto de 40 ítems en formato Likert, con 5 cinco opciones. Estos ítems están repartidos entre 7 bloques temáticos distintos. Pero aquí, se enfoca en los resultados del bloque 4; el cual hace referencia a los resultados de la evaluación, el feedback y la regulación del aprendizaje. Dicho bloque consta de 6 ítems.

El análisis descriptivo de los ítems se ha efectuado mediante el recuento de las frecuencias de respuestas; las cuales se han convertido en porcentajes con respecto a la muestra ($N = 147$). También, los ítems han sido descritos teniendo en cuenta las estadísticas de centralidad (media y mediana), de variabilidad (desviación estándar y amplitud intercuartil), por el carácter cuantitativo del cuestionario en formato Likert. Finalmente, se ha realizado el Test de bondad de Kolmogorov-Smirnov, para determinar si las variables se ajustan, o no, a la normalidad estadística. En este último aspecto, solo los desvíos altamente significativos ($p < .01$), han sido considerados como falta de ajuste a la normalidad estadística.

A continuación, se proporcionan los distintos ítems sobre los resultados de la evaluación, el feedback y la regulación del aprendizaje.

Respecto al test de bondad, a los ítems de la tabla 1, los encuestados han respondido de una forma que se aleja significativamente de la normalidad estadística con $p < .01$ en sus Test KS de bondad de ajuste.

Los valores medios tienden a ubicarse en el centro de la escala de respuestas, concretamente, entre los 2.49 puntos del ítem 05-B4 que es el ítem con el que menos de acuerdo están, y el 02-B4, que es el ítem con el que están más de acuerdo. Los ítems restantes se concentran en los valores medios, situándose entre los 3.10 y los 3.16 puntos.

Cuadro 1

Ítems del bloque 4: Resultados de la evaluación,
feedback y regulación del aprendizaje

01-B4	Se informa al estudiante de los resultados de evaluación exclusivamente con la calificación obtenida.
02-B4	Los resultados de evaluación informan sobre los errores y logros del aprendizaje.
03-B4	Los resultados de evaluación se acompañan de comentarios que lleven al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje
04-B4	El estudiante se esfuerza a corregir los errores que le señala el profesor, después de cada actividad de evaluación.
05-B4	El estudiante trabaja de forma colaborativa con los compañeros, para corregir los errores cometidos en la evaluación
06-B4	El profesorado realiza tutorías personalizadas, para revisar los resultados de la evaluación.

Fuente: Elaboración propia

Por lo que es de la variabilidad, el rango de la escala está completamente cubierto y la desviación estándar, en este caso, es algo superior (situada alrededor de ± 1.20 puntos).

Cuadro 2

Análisis descriptivo. Ítems del Bloque 4:
Resultados de la evaluación, feedback y regulación. N=147

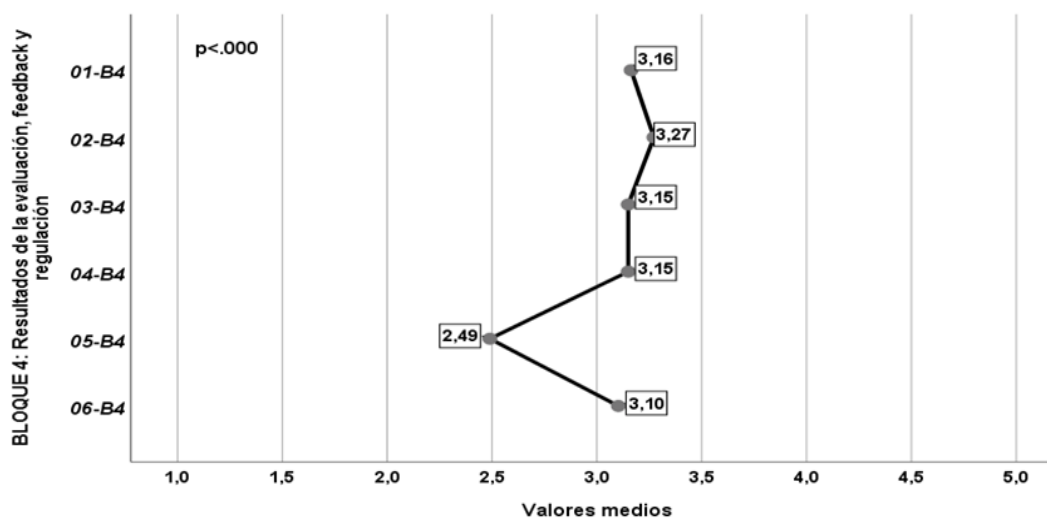
ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Centralidad		Variabilidad		Test KS: P-valor
	1	2	3	4	5	Medi α	Mdn	D.E.	A.I.	
01-B4	8.8	23.8	27.9	21.1	18.4	3.16	3.00	1.23	2.00	.000
02-B4	5.4	18.4	30.6	34.7	10.9	3.27	3.00	1.06	1.00	.000
03-B4	11.6	17.0	32.7	22.4	16.3	3.15	3.00	1.22	2.00	.001
04-B4	12.2	16.3	27.2	32.7	11.6	3.15	3.00	1.20	2.00	.000
05-B4	21.8	32.0	27.9	12.2	6.1	2.49	2.00	1.14	1.00	.000
06-B4	5.4	19.0	49.0	12.9	13.6	3.10	3.00	1.04	1.00	.000

Mdn= Mediana // D.E.= Desviación Estándar // A.I.= Amplitud Intercuartil (Q3-Q1). Los p-valores $<.010$ en el Test KS, indican variables que no se distribuyen según la normalidad estadística.

Fuente: elaboración propia

Figura 1

Diagrama de medias. Ítems del Bloque 4. N=147



Fuente: elaboración propia

Considerando los porcentajes de las calificaciones otorgadas a estos ítems, se puede inferir que hay un grado medio de acuerdo entre los informantes respecto a la calidad del *feedback* y el proceso de regulación del aprendizaje. En efecto, exceptuando el ítem 05-B4, donde los estudiantes estiman que el nivel de colaboración entre estudiantes en la corrección de los errores en las actividades de evaluación es bajo, buena parte de estos indican que el *feedback* se hace normalmente, pues los resultados de evaluación se acompañan de comentarios valiosos sobre los errores y logros del aprendizaje. Esta información lleva al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje y a tomar decisiones oportunas para mejorar el aprendizaje, desarrollando, al mismo tiempo sus competencias como futuros profesores de ELE.

3.1.1.2. Análisis correlacional

A este nivel, era cuestión de ver las distintas variables que se relacionan entre sí dentro de este mismo bloque del cuestionario. Debido a la falta de ajuste a la normalidad estadística, se ha elegido al Coeficiente de Spearman (alternativa al coeficiente de Pearson), para estudiar las relaciones entre los seis ítems considerados aquí. Este coeficiente toma valores de intensidad de asociación comprendidos entre [0-1] que, independientemente de que alcance o no significación estadística, cuando es superior a .300 ya indica una relación, al menos, moderada entre las variables.

La tabla 3 es la matriz de correlaciones de los ítems del bloque 4 entre sí. Se puede observar que todos los coeficientes son estadísticamente significativos (desde $p < .05$ hasta $p < .001$). Globalmente, las magnitudes de las correlaciones no son muy altas. Pero de forma especial, se puede resaltar la relación existente entre los ítems 02-B4 y 03-B4, 02-B4 y 04-B4, 02-B4 y 05-B4; luego, 03-B4 y 04-B4, 03-B4 y 05-B4 de la tabla 3. Entre estos ítems, se ostenta cierta fortaleza tanto en el sentido directo (+) (.573), (.463), (.390), (.437), (.449); como inverso (-) entre los ítems 01 y 02, 03 y 05 -B4, (-.362), (-.437), (-.315).

El análisis correlacional muestra que los informantes que consideran la evaluación como una fuente de información sobre los errores de aprendizaje son los mismos que reciben un *feedback* con comentarios constructivos que los llevan a reflexionar sobre su aprendizaje, autorregularlo y también hacer corrección.

Cuadro 3
Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 4. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)					
	01-B4	02-B4	03-B4	04-B4	05-B4	06-B4
01-B4	----					
02-B4	-.362 (.000)	----				
03-B4	-.437 (.000)	.573 (.000)	----			
04-B4	-.238 (.002)	.352 (.000)	.390 (.000)	----		
05-B4	-.315 (.000)	.463 (.000)	.437 (.000)	.449 (.000)	----	
06-B4	-.122 (.071)	.243 (.001)	.134 (.053)	.029 (.364)	.237 (.002)	----

Fuente: Elaboración propia

3.1.2. Resultados del instrumento cualitativo (grupo de discusión)

Participaron en la discusión 6 estudiantes de Máster ELE, repartidos entre virtuales, y semipresenciales. Los procesos de retroalimentación, regulación del aprendizaje y el desarrollo competencial del estudiantado han constituido uno de los temas en torno a los que se ha realizado la discusión. A este respecto y a diferencia de lo

que se ostenta en el cuestionario, la opinión parece general en los participantes en la discusión. Estos conceden mucha importancia a la calidad y cantidad de información que reciben acerca de la evolución de su proceso formativo. Sin embargo, estiman que el feedback de calidad es lo que más falta en su formación. Los estudiantes en modalidad virtual estiman que el tema es mucho más preocupante en su caso, pues piensan que la información de retorno debería colmar el hueco dejada por la no asistencia a las clases presenciales, donde se pueden plantear directamente y de forma interactiva, las dificultades de aprendizaje.

Así resume uno de los participantes “sobre el feedback (...) la evaluación para mí era, el proceso es el siguiente: yo hago un trabajo, recuerdo que se nos daba siempre la tablilla en la que se nos comentaba qué competencias y qué aspectos iban a ser evaluados (...) Pero al final, la realidad era que yo hacía mi análisis contrastivo, mi análisis de fonética, mi análisis de unidad didáctica, la enviaba, en algunos casos, no recibí correcciones, recibí una nota y fuera”. Esto era el esquema más constante en la evaluación según este informante.

De forma resumida, la retroalimentación ha de mejorarse en los Másteres ELE, si el objetivo educativo reside en el desarrollo competencial del estudiante y la mejora del aprendizaje. A pesar de esta carencia, los informantes juzgan necesario reconocer el esfuerzo realizado por algunos profesores en ciertas actividades y asignaturas, informando al estudiante mediante comentarios significativos, susceptibles de llamar la atención de este y llevarle a mejorar su aprendizaje “en otros casos, sí que recibí el texto o el artículo de vuelta con correcciones (...) Tuvimos poco feedback para la magnitud de algunas tareas que se nos pidieron (...). Hay algunas materias en las que unas correcciones y algunos consejos muy buenos, pero en una mínima parte” (I2D2P1).

3.2. Discusión

Estos resultados, aunque discrepantes entre los dos instrumentos, reflejan lo que piensan Boud y Molloy (2015), cuando opinan que el feedback no es el problema que afrontan solo los estudiantes, sino también, el profesorado y la administración. Esta diferencia, quiere mostrar que el mecanismo de retroalimentación es un problema mucho más individual que colectivo, pues en un mismo Máster, se puede observar que hay profesores que generan un feedback satisfactorio, y que, en otros casos, queda por mejorar.

Precisamente, en el cuestionario, hay satisfacción sobre la retroalimentación del aprendizaje. En este caso, sería el resultado del esfuerzo conjunto de los actores inmediatos y mediatos del proceso formativo que desarrollan estrategias de aprendizaje que lleven a la consecución del objetivo formativo; el cual es formar a un profesorado de ELE competente. Pero, a este nivel, también, se podría subrayar un aspecto relevante que no se contempla: la correulación del aprendizaje. Si es bajo el porcentaje de los estudiantes que estiman que no se realiza correulación del aprendizaje, esto puede dejar pensar que su implicación en su proceso formativo adolece de alguna insuficiencia que podría dificultar la formación del perfil del profesorado requerido. Ahora bien, si el feedback, en opinión de Henderson, Ajjawi, Boud y Molloy (2019), Nicol (2019), ha de pasar a ser un mecanismo mucho más personal del estudiante, esto supone que el aprendiz se involucre profundamente el proceso.

En este sentido, se ha podido observar en el grupo de discusión que los estudiantes manifiestan gran insatisfacción respecto a la calidad de la información que reciben, comparado con el volumen de trabajo realizado. Hay consecuentemente la sensación de que el profesorado no llega a satisfacer las expectativas formativas del estudiante. En estas condiciones, el objetivo de desarrollar las competencias y mejorar el aprendizaje a través de un feedback de calidad al estudiante corre el riesgo de no alcanzarse. Esta situación impacta en el desarrollo competencial del futuro profesor de ELE, pues este no sabe en detalles cómo se está formando, qué le falta, cómo alcanzarlo; tampoco tiene información necesaria sobre qué ha aprendido y cómo consolidarlo. Esta práctica distaría de la definición que Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2015) y el valor pedagógico que Sanmarti (2007), Rivero, Santana y Sosa (2021) atribuyen a la retroalimentación. Es cierto que este feedback contempla, en cierta medida, la regulación del aprendizaje, pero de cara a mejorar el aprendizaje,

se necesitan más esfuerzos y, sobre todo, estrategias para hacer de la retroalimentación una herramienta concluyente de aprendizaje.

Una de esas estrategias podría ser la que sugieren Flores y del Arco (2011) y Cano y Fernández Ferrer (2016). Estos autores apuestan por el uso de las TIC en la evaluación. De acuerdo con ellos, las evaluaciones pensadas para realizarse con las TIC favorecen el desarrollo de estrategias para hacer efectiva una evaluación continua, lo que en un contexto de evaluación competencial es rentable, pues garantiza retroalimentación y regulación de los aprendizajes.

4. Conclusiones

Para cerrar este estudio, es necesario recordar que ha sido cuestión de evaluar el mecanismo de feedback realizado en los Másteres oficiales de ELE y su aportación a la mejora del aprendizaje. Se trataba de comprobar si el proceso de retroalimentación realizado ayudaba a los estudiantes a poder mejorar su aprendizaje, desarrollando las competencias necesarias para su futura profesión. A raíz de los datos suministrados por los informantes, se observa un esfuerzo realizado en la calidad del feedback, pero esta información de retorno parece dispar en función de los profesores, de las asignaturas y de las universidades.

El estudiantado, de forma general, estima que el feedback está al servicio del desarrollo de sus competencias, aunque la implicación del estudiantado en el proceso de regulación del aprendizaje parece reducida o ausente, pues casi no se realiza corrección del aprendizaje. Por otra parte, un grupo de estudiantes estima que el feedback queda por mejorar profundamente, porque el estudiantado afirma no recibir información suficiente, como para poder reflexionar sobre su aprendizaje y tomar decisiones oportunas sobre el mismo, de cara a mejorarlo.

Para alcanzar dicha mejora, se trataría de pasar fundamentalmente de un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el rol del profesor como transmisor de contenidos, a un modelo basado en un aprendizaje significativo, profundo y funcional, centrado en el estudiantado, como dicen autores como del Arco, I, Flores, O, ramos-Pla, A (2021). En el caso de este estudio, ya no se trataría de esperar sistemáticamente un feedback que realice el profesorado, sino que se tendrá que poner a disposición del estudiante medios que le ayuden a retroalimentar su propio aprendizaje.

Pero, para que haya más consistencia, será necesario aplicar las estrategias que proporciona Doughney (2014) sobre cómo hacer el feedback. En este caso, se tratará de hacer el feedback (interno y externo), para que, profesores y estudiantes del Máster ELE puedan reunir los esfuerzos, y llegar a que el estudiante pueda retroalimentar su aprendizaje, se haga responsable del mismo y que esta habilidad, la pueda extender a sus futuros alumnos, como también sostienen Reyes y Monereo (2016).

Consciente del hecho de que el profesorado es quien programa, planifica y orienta el proceso formativo, este debe hacer suya la alta responsabilidad de informar al estudiante sobre cómo está aprendiendo. De la misma manera, el mismo profesorado es quien tiene la misión de generar mecanismos o estrategias de auto-retroalimentación del estudiante, o lo que Henderson, Ajjawi, Boud y Molloy (2019), Nicol (2019) llaman inner feedback.

Respecto a la poca cantidad de información que recibe el estudiante sobre sus trabajos, la resolución de este problema dimanaría de la consciencia del profesorado y también de los medios materiales, sus responsabilidades y el tiempo de que dispone para dedicarse a la formación de sus estudiantes. Reunidas esas condiciones, lo más deseable es la sistematización de un feedback significativo, con una descripción clara y extensa sobre el progreso

del estudiante en cada una de las actividades que realiza, como también sugiere la Cambridge University Press (2020), al centrar el feedback en los objetivos y las actividades de aprendizaje.

Ahora que también se ha pasado casi a la modalidad virtual de la educación debido a la evolución de la tecnología y aún más a la de la COVID-19, se tendrían que pensar e implementar sistemas de feedback sólidos mediante el uso de las tecnologías aplicadas en la educación. En este caso, se podría aumentar el trabajo personal y el desempeño del estudiante, limitando al profesorado en la programación y las orientaciones que da al estudiantado respecto a su ritmo de aprendizaje.

En todos estos aspectos, son siempre imprescindibles, la formación y la actualización del profesorado del Máster ELE sobre el uso de las técnicas e instrumentos de evaluación, las estrategias sobre las misma, para que los ponga a disposición del estudiante. Actualmente, hay una diversidad de instrumentos, que van cambiando con el paso del tiempo, los enfoques formativos y de la tipología de actividades que se implementan; de ahí que resulte imprescindible una formación continua del personal formador.

5. Referencias bibliográficas

- Abuín, F. (2005). Efectos de la Información de Retorno sobre el resultado en el aprendizaje de tareas motoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 3. Recuperado de <https://bit.ly/3gVKXpT>
- Álvarez, M. (Ed.). (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Ediciones Morata. S.L.
- Barrientos, E., López-Pastor, V., y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 37-43. Recuperado de <https://n9.cl/q0mjj>
- Cambridge University Press (2020): *Giving Feedback to language learners. Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Recuperado de <https://n9.cl/5q4fm>
- Del Arco, I.; Flores, Ò.; Ramos-Pla, A. (2021): Structural Model to Determine the Factors That Affect the Quality of Emergency Teaching, According to the Perception of the Student of the First University Courses. *Sustainability* 2021, 13 (5) 2945. <https://doi.org/10.3390/su13052945>
- Delgado, A. y otros (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Doughney, L. (2014). *Teaching and Learning Quality Assurance Committee (TALQAC)*. Centre for the Study of Higher Education. Recuperado de <https://n9.cl/xd6vv>
- Ferris, D. (2010): “Second language writing research and written corrective feed-back in SLA”, *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 181-201.
- Gairín, J., Armengol, C., Gisbert, M., García, M. J., Rodríguez, D., y Cela, J. M. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Hamodi, C.; López-Pastor, V. y López-Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 146-161. Recuperado de <https://bit.ly/3jfUkSO>

- Henderson, M., Ajjawi, R., Boud, D., & Molloy, E. (Eds.). (2019). *The Impact of Feedback in Higher Education: Improving assessment outcomes for learners*. Switzerland. Edición, Palgrave Macmillan
- Martínez, M. (2017). Evaluación por competencias con valores y emociones positivas La efectividad de educar con evidencia. Recuperado de <https://bit.ly/3xYkXzT>
- Molloy, E. y Boud, D. (2015). Cambiar nuestra concepción del feedback, en D. Boud & E. Molloy, *El feedback en educación superior y profesional*. Comprenderlo y hacerlo bien (pp. 25-50). Madrid: Narcea.
- Nicol, D. (2006). Increasing success in first year courses: Assessment re-design, self-regulation and learning technologies. The University of Sydney. *Proceedings of the 23rd annual ascilite conference*, 589-598. Recuperado de <https://n9.cl/7zlc>
- Nicol, D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, 71-84. Recuperado de <https://n9.cl/a4enl>
- Reyez, A., y Monereo, C. (2016). Formación del profesorado de ELE y evaluación: construcción de una guía para autentificar pruebas de español lengua extranjera. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (25), 163-177. Recuperado de <https://bit.ly/3jeyQpi>
- Rivero, V., Bonilla, P., y Alonso, J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. <https://doi.org/10.6018/rie.423341>
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M., y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación*, 21(1), 181-208. Doi: 10.5944/educXX1.20184
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Colección Ideas Clave. Barcelona: Graó. 1-20. Recuperado de <http://bit.ly/1xsQOEG>
- Sanmartí, N. (2018). La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje. 10 ideas clave. *Evaluar para Aprender*. Recuperado de <https://bit.ly/35OfbEW>
- Zabalza, M. (2003). *Las competencias del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional