Alcance e importancia del *feedback* en la enseñanza del español como lengua extranjera

Zara Fernández de Moya
Julio González Ruiz

Dada la importancia que tienen en nuestra disciplina áreas de especialidad como la pedagogía y la didáctica, hemos considerado de interés hacer una revisión sobre un aspecto de la enseñanza que, si bien ha sido sustancialmente tratado por la tradición investigadora del análisis de la interacción profesor-alumno (Taylor, 1962; Stubbs y Delamont, 1978), aparece, sin embargo, como un tema poco estudiado en el campo particular de la enseñanza del español como lengua extranjera. Existe, por consiguiente, un corpus bibliográfico amplio que se ha ocupado de la investigación sobre el *feedback*, término que, no obstante, plantea cierto problema terminológico que convendría precisar en esta introducción. Como se trata de un concepto amplio, explicado desde diferentes direcciones, nos hemos hecho eco de la precisión que hace David Hargreaves cuando se refiere al *feedback* como "efecto" (David Hargreaves, 1979), y lo hemos articulado como la respuesta o reacción que tiene la evaluación que hace el alumno sobre el profesor y el curso. Por lo tanto, hemos centrado nuestro trabajo en esta dirección, de manera que la evaluación, la percepción y la interpretación del estudiante serán las que aparecezcan como eje de información y discusión de este estudio.

Una breve aproximación a la bibliografía hace patente el interés que ha suscitado el examen de la interacción didáctica a partir de un enfoque personal, es decir, a partir de la idea compartida de que educación y relaciones humanas son indisociables. Además de la diversidad de perspectivas teóricas que ha generado este binomio, parece que la comprensión de las perspectivas del estudiante es una preocupación común en la investigación educativa. Sara Delamont sostiene al respecto que «entender la forma en que los alumnos definen la situación es el único modo en que se puede dar sentido a sus acciones» (Delamont, 1984: 106). Pero, ¿de qué medios disponen estudiante y profesor para lograr ese conocimiento? Es aquí donde nos conectamos con el *feedback*, terreno resbaladizo que ha generado discusión y polémica. Los datos inmediatos de nuestro estudio parecen indicar que se trata, en efecto, de una fórmula en debate. Por una parte, hay quienes no lo consideran pieza fundamental de la enseñanza y están en contra de su utilización. Por otra, y es la opinión mayoritaria, se defiende como un sistema absolutamente necesario para el que, sin embargo, no se ha encontrado aún una fórmula satisfactoria y del todo convincente. Hay consenso en cuanto a su finalidad constructiva y de mejora para la calidad de la enseñanza, siempre y cuando la evaluación que recibe el profesor no se emplee como elemento de presión o amenaza que provoque situaciones injustas derivadas de la manipulación de la información. En general, su aprovechamiento se considera positivo y revelador de cier-

Centro Virtual Cervantes

tas tendencias o pautas que pueden ayudar a "diagnosticar" la situación en clase, lo que no implica que los resultados sean siempre medidas fiables y válidas, producto de la honestidad del alumno.

La constatación de que, efectivamente, nos encontramos ante un tema polémico y vigente es la que nos llevó a elaborar un estudio a escala reducida sobre dónde y cómo se emplea este sistema en nuestro país[1].

1. Estudio

Para este fin, hemos realizado un modesto sondeo en las principales instituciones públicas y privadas de Madrid y Málaga (dentro del entorno universitario, escuelas e institutos oficiales, así como en diversas academias de idiomas) en los que se imparte español para extranjeros. A partir de la información que nos han facilitado estos centros —de los que vamos a respetar su deseo a permanecer en el anonimato— hemos elaborado una estadística que no abarca la totalidad del número de centros que en ambas ciudades se dedican a la docencia de E/LE, pero que, sin embargo, nos parece ilustrativa de la situación de este colectivo. Los resultados revelan que, de los veinticinco centros consultados entre Madrid y Málaga, sólo siete de ellos pasan cuestionarios a sus estudiantes al finalizar el curso, si bien es necesario señalar que en algunos de estos casos las evaluaciones son de carácter muy general y su frecuencia bastante irregular.

Con el propósito de obtener diferentes opiniones, hemos confeccionado una encuesta que nos ha permitido recoger información sobre el *feedback* en general y sobre los cuestionarios en particular. Su contenido es el siguiente:

Encuesta-A

1. ¿Cuántos años lleva usted en la docencia?
2. ¿Existe un sistema de evaluación del curso y del profesorado por parte de los estudiantes en el centro donde trabaja?
3. Si es así, ¿qué le parece ese sistema? ¿Por qué?
4. ¿Qué repercusión tiene? ¿Está de acuerdo?

Encuesta-B

5. ¿Cree usted que los cuestionarios de su centro de trabajo están bien diseñados?
6. ¿Quién conoce los resultados?
7. ¿Es pertinente todo lo que se le pregunta al estudiante? ¿Por qué?

---

[1]Queremos agradecer la generosa ayuda que nos han prestado los centros consultados y su personal docente. Agradecemos de forma especial la colaboración de todos aquellos que con su valioso asesoramiento han hecho posible la realización de este trabajo.

Centro Virtual Cervantes

8. ¿Qué preguntas cree que deberían fomularse? ¿Cuáles añadiría o suprimiría?
9. ¿Cree que a través de un cuestionario de evaluación se pueden obtener medidas fiables y válidas producto de la franqueza de los estudiantes?
10. ¿Qué piensa del *feedback* oral? ¿Cómo debe hacerse?

2. Análisis y discusión de los datos

2.1. Encuesta-A

De los datos obtenidos en la primera parte de la encuesta se calculó el tiempo ejercido en el campo del español como lengua extranjera, lo que dio como resultado una media de más de nueve años de experiencia docente entre los entrevistados. Del análisis y cotejo de este apartado se extrajeron, asimismo, una serie de puntos o factores a favor y en contra, que sería necesario tener en cuenta a la hora de plantearnos la configuración y conveniencia de este tipo de sistema de evaluación. Hay que advertir, no obstante, que en esta clasificación no hemos repetido, por considerarlo redundante, los puntos que ya señalamos en la introducción a la hora de situar el tema.

- *A favor*:

Entre los factores que más positivamente fueron señalados por el profesorado, hemos elaborado una lista que responde a un consenso generalizado sobre los objetivos esenciales del *feedback*.

- La utilidad que el *feedback* tiene para el profesor es, sin duda, la meta que persigue este sistema de evaluación. Los profesores que han sido entrevistados, trabajen o no en centros en los que se llevan a cabo evaluaciones, están de acuerdo en que el *feedback* sirve para detectar problemas de metodología, de dinámica del grupo, de materiales y libros empleados, etc., y, a partir de ahí, autocorregirse.

- En un nivel más analítico hay que situar a quienes son partidarios de un examen más aislado y específico de la evaluación, fórmula que reclaman algunos de los docentes encuestados. Nos referimos a las sugerencias y los comentarios particulares de cada estudiante. Esta información revelaría al profesor problemas muy concretos de cada alumno que, de otra forma, escaparían a su percepción.

- En última instancia, sería importante para el profesor conocer los resultados que arrojan las evaluaciones acerca del aprovechamiento del curso por parte de los estudiantes. Se propone un análisis que ponga de manifiesto la medida en que el alumno ha cumplido o no sus objetivos y el papel que ha jugado en ello la motivación suscitada por el profesor.

-*En contra*:

Hemos recogido, asimismo, una queja generalizada que obliga a replantearse la incidencia de una serie de variables referidas, principalmente, a la evaluación que realiza el estudiante del profesor.

ASELE. Actas VII (1996). ZARA FERNÁNDEZ DE MOYA y JULIO GONZÁLEZ RUIZ . Alcance ...
Centro Virtual Cervantes

- La primera y más generalizada es la variable afectiva, es decir, el problema de evaluaciones emocionales, producto, a menudo, de estudiantes con escasa capacidad de evaluación y de las encuestas de muchos centros que están más enfocadas hacia la personalidad, carácter o actitud del docente que hacia la calidad y eficiencia de la enseñanza que se imparte.

- También es importante la incidencia que para el *feedback* puede tener la variable puntuación. En muchos casos el estudiante se siente condicionado por las calificaciones que reciben sus trabajos de clase, y la consecuencia es una opinión algo parcial a la hora de realizar la evaluación.

- La influencia de las variedades del español es otra de las variables a tener en cuenta en la enseñanza de español como segunda lengua. Por ejemplo, podemos encontrarnos estudiantes que mantengan una actitud más positiva hacia un profesor hispanoamericano que hacia uno de la península, o viceversa. Es interesante, en este sentido, remitirnos al trabajo de Liceras et al. (1994-95), donde se ha estudiado este tema en profundidad.

- Por último, el *feedback* se puede convertir en un arma de doble filo para la estabilidad laboral del profesor. En este sentido hemos recogido, sobre todo, quejas que vienen de la empresa privada y que podrían ser paliadas, a juicio de muchos, contando con la participación de todas las partes implicadas en el proceso de aprendizaje.

2.2. Encuesta-B

Con este apartado hemos querido analizar los problemas que plantea todo sistema globalizador de medición. ¿Cómo piensa el alumno en realidad? Tal medida objetiva parece difícil de determinar, de manera que revelará, como quedó sugerido en la introducción, tendencias o líneas generales de información.

Una de las quejas más generalizadas se refiere al diseño de los cuestionarios. ¿Es posible, entonces, que no se estén consiguiendo resultados convincentes porque no se está manejando adecuadamente la instrumentación de la que disponemos? Aunque no es fácil responder a esta pregunta, lo que sí parece claro es que los resultados son, en ocasiones, contradictorios y que hay toda una serie de variables que inciden en su elaboración. Para ver de qué aspectos se trata, detallamos, a continuación, algunos puntos de interés que se desprenden de nuestros datos.

-El conocimiento de los resultados es uno de los puntos más delicados de la encuesta porque evidencia la escasa repercusión que tiene la evaluación en muchos de los centros. En la enseñanza pública es donde esto sucede con más frecuencia (los resultados, en algunos casos, están sólo a disposición del profesor). En ocasiones, sin embargo, es la privada la que plantea una problemática de distinta índole: la dirección conoce los resultados sin que los haya visto el profesor. Las quejas, en este sentido, van dirigidas a la manipulación de los datos, a la imparcialidad del centro y a la presión que pueden sufrir los docentes.

ASELE. Actas VII (1996). ZARA FERNÁNDEZ DE MOYA y JULIO GONZÁLEZ RUIZ . Alcance ...
Centro Virtual Cervantes

- Por lo que concierne al papel que juega el aprendiz, se cuestiona su capacidad para evaluar determinados aspectos del profesor. Se constata que, en efecto, es un punto sensible para el que todavía no hay respuestas claras. Lo que sí parece necesario, tal y como nos sugirió uno de los docentes, es que es el estudiante el primero que tiene que saber detectar sus carencias y necesidades.

- Otro aspecto discutido es el relativo a la lengua empleada en los cuestionarios. Éstos ¿deben ser bilingües? En ese caso, ¿qué lengua emplear junto al español? También aquí, aunque hay opiniones encontradas, es frecuente la insatisfacción respecto a los cuestionarios monolingües (crean confusión a los no nativos, sobre todo en el caso de los principiantes).

- Otros detalles se refieren al diseño específico del cuestionario: la puntuación ¿debe ser numérica o son preferibles palabras tipo adverbios de gradación?

- Por último, el *feedback* oral se presenta como una solución fundamental en la enseñanza de un idioma. Se sugiere que se lleve a cabo en grupos reducidos y sin necesidad de esperar a final de curso. Con respecto al anonimato, algunos docentes consideran que éste no es imprescindible si se realiza en un ambiente de confianza y honestidad.

3. Conclusiones

A la hora de hacer una valoración global sobre el *feedback* y a la luz de los resultados obtenidos, podemos concluir que, si bien se trata de un sistema idealmente positivo, no podemos obviar, sin embargo, los problemas que presenta. Lo primero que habría que señalar es que existen diferentes enfoques por parte de los centros públicos y privados. De acuerdo con nuestros datos, creemos que es en ciertos sectores de la enseñanza privada donde se realiza una evaluación más adecuada del profesor y del curso; esto es, responde, en general, a los objetivos supuestamente ideales de todo *feedback*.

Por lo que concierne a los cuestionarios, partimos de la base de que se trata de un sistema globalizador de medición cuyos resultados serán necesariamente aproximados. En cuanto a su elaboración, nuestra propuesta coincide con la opinión de alguno de los profesores consultados. Estamos de acuerdo en que deben ser confeccionados por un colectivo integrado por representantes del profesorado, el alumnado y la dirección de empresa. Se trataría, por consiguiente, de generar procesos de investigación participativa que aclarasen los intereses de ambas partes.

En consonancia con lo anterior, y dado que existen dos tipos de información claramente distinta, hemos considerado que sería interesante confeccionar dos cuestionarios: uno, referido específicamente al profesor y la clase (sistema de enseñanza, tareas, metodología, material, motivación, dinámica de grupo, exámenes, etc.) y otro, de carácter general (y optativo), que incluya la información relativa a equipamiento, administración, precio del curso y, si fuera pertinente, comidas y acogida en familia o vivienda proporcionada por el centro.

Centro Virtual Cervantes

Otro aspecto de interés es el relativo a la pertinencia o no de determinadas preguntas que figuran en el cuestionario y de otras que sería conveniente añadir. Nos hacemos eco, por ejemplo, de la propuesta sobre incluir la autoevaluación del propio alumno en el curso: su disposición, capacidad y aprovechamiento de la clase. Asimismo, resultaría interesante incidir en preguntas relativas al interés y la motivación que suscita el profesor. Replantearse la pertinencia de determinadas preguntas relacionadas con el conocimiento que el profesor tiene sobre la materia es, por otro lado, un punto que puede suscitar discusión.

Para salvar dificultades de compresión, sería aconsejable que los cuestionarios fueran bilingües, alternativa con la que se evitarían problemas, especialmente en el nivel inicial.

De gran utilidad nos parece la reclamación hecha por la mayoría del profesorado acerca de los comentarios y sugerencias particulares del estudiante. Esta información, imprescindible en todo *feedback*, puede ser de carácter privado (sólo el profesor accede a ella) e independiente del formulario de preguntas.

La propuesta sobre el *feedback* oral nos parece, finalmente, una fórmula especialmente interesante, siempre que las condiciones del grupo sean adecuadas. Un intercambio directo y frecuente entre el profesor y los estudiantes parece una de las mejores formas para hacer una revisión del funcionamiento del curso. No queremos olvidarnos de que existen, además, otros medios eficaces para llevar a cabo un *feedback* satisfactorio. De hecho, consideramos necesario conjugar diferentes fórmulas como, por ejemplo, la presencia de otro profesor en el aula. Si en este trabajo nos hemos ceñido a la evaluación que el alumno hace del profesor, esto no supone que aboguemos por el empleo de sistemas independientes; al contrario, creemos que deben ser integrados para obtener el pleno sentido del *feedback*.

En cuanto a los cuestionarios, nos hemos limitado a ofrecer algunas sugerencias para su elaboración. No se trata de una solución única, sino de aportar respuestas parciales que, sin duda, podrían ser completadas con la experimentación de otros modelos.

El objetivo de este modesto trabajo ha sido intentar suscitar el debate sobre un tema que necesitaba revisarse y para el que tendremos en cuenta todo tipo de sugerencias futuras.

Bibliografía

DELAMONT, S. (1984), *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel.

HARGREAVES, D. (1979), *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.

LARSEN-FREEMAN, D., Y M. H. LONG (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos. pp. 35-46

ASELE. Actas VII (1996). ZARA FERNÁNDEZ DE MOYA y JULIO GONZÁLEZ RUIZ . Alcance ...

Centro Virtual Cervantes

LICERAS, J. (1994-95), «El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera», *Revista de Filología Románica*, 11-12, Madrid, Univ. Complutense, pp. 291-308.

STUBBS, M., Y S. DELAMONT, (1978), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-tau, pp. 98-108.

TAYLOR, P. H. (1962), «Children's evaluations of the characteristics of a good teacher», *British Journal of Educational Psychology*, 32, Londres, pp. 258-66.

ASELE. Actas VII (1996). ZARA FERNÁNDEZ DE MOYA y JULIO GONZÁLEZ RUIZ . Alcance ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes