



Revista Virtual Universidad Católica del Norte

ISSN: 0124-5821

asanchezu@ucn.edu.co

Fundación Universitaria Católica del Norte

Colombia

Sánchez Ceballos, Lina María; Puerta Gil, Carlos Augusto
Aproximación conceptual al proceso de realimentación en la educación virtual
Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 34, septiembre-diciembre, 2011, pp. 8-34
Fundación Universitaria Católica del Norte
Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194222473002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

Aproximación conceptual al proceso de realimentación en la educación virtual

Conceptual Approach to the Feedback Process in Virtual Education

Approximation conceptuelle au procès de feed-back dans l'éducation virtuelle

Lina María Sánchez Ceballos

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Magíster en Lingüística

Investigadora Fundación Universitaria Católica del Norte

Correos: linadelrocio@yahoo.es; linasanchezceballos@gmail.com

Carlos Augusto Puerta Gil

Licenciado en Español y Literatura

Magíster en Educación

Facilitador e Investigador Fundación Universitaria Católica del Norte

Correos: capuertag@ucn.edu.com; cpuertag@gmail.com

Tipo de artículo: Resultado de investigación científica y tecnológica¹

Recepción: 2011-06-21

Revisión: 2011-08-11

Aprobación: 2011-08-18

Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
 - 3.1 Marco de referencia

¹ El artículo presenta los resultados de una de las etapas del proyecto *Análisis lingüístico de la realimentación en ambientes virtuales educativos* (iniciado a mediados de 2010 con proyección a terminar a mediados de 2012), de la línea *Informática y Comunicación Digital* del programa de Comunicación Social y *Educación Virtual* del programa de Educación. Dichos avances corresponden al objetivo: análisis lingüístico y pedagógico de las diferentes estrategias comunicativas que utiliza el docente en ambientes educativos virtuales en el proceso de realimentación con el fin de proponer estrategias discursivas que mejoren los procesos comunicativos en ambientes virtuales y en la educación superior en general. La revisión y aprobación de este artículo está a cargo del sistema de investigación de la Fundación Universitaria Católica del Norte, del director de proyecto (Alexánder Arbey Sánchez Upegui) y de los evaluadores externos.

3.1.1 Aportes de la lingüística textual a la realimentación

3.1.2 El género argumentativo en la realimentación. La dimensión textual: base de la comunicación en la web

3.1.3 Etapas de la argumentación. Algunas falacias de la argumentación

4. Conclusiones

5. Lista de referencias

Resumen

El presente artículo, resultado de investigación del proyecto "análisis lingüístico de la realimentación en ambientes virtuales educativos" en dos cursos virtuales ("Cultura y sociedad latinoamericana" del programa Comunicación Social y "Didáctica General" del programa Educación, de la Fundación Universitaria Católica del Norte), a través del uso de diferentes estrategias discursivas y lingüísticas, tiene el propósito de proponer estrategias pedagógicas que posibiliten mejorar esta práctica educativa. El enfoque metodológico se fundamenta en el análisis lingüístico textual. Uno de los principales hallazgos, producto de la revisión, discusión y análisis, indica que independientemente del tipo de realimentación que exista, los fines de ésta en el ámbito virtual objeto de estudio están orientados hacia la formación y el mejoramiento de los procesos de aprendizaje del estudiante, para que éste acceda y construya el conocimiento de forma más autónoma.

Palabras clave

Argumentación, Discurso, Educación virtual, Evaluación, Lingüística textual, Realimentación.

Abstract

This article, which is the research result of the project "linguistic analysis of the feedback in education virtual environment" in two virtual courses ("Culture and Latin-American society" of the Social Communication program and "General didactics" of the Education program, of the Catholic of the North University Foundation), through the use of different discursive and linguistic strategies, has the purpose of proposing pedagogical strategies that allow the improvement of this educational practice. The methodological approach is based on the linguistic analysis, shows that regardless of the feedback type that exist, their goals in the virtual sphere being studied are aimed towards the education and the improvement of the learning processes of the student, for he can be able to access and to construct knowledge in a more autonomous way.

Keywords

Line of argument, Discourse, Virtual Education, Evaluation, Text Linguistics, Feedback.

Résumé

Cet article, est le résultat de recherche du projet « analyse linguistique du feed-back dans environnements éducatifs virtuels » dans deux cours virtuels (« Culture et société Latino-Américaine » du programme Communication Sociale et « Didactique générale » du programme Education, de la Fondation Universitaire Catholique du Nord), à travers de l'usage des différents stratégies discursives linguistiques, a le but de proposer des stratégies pédagogiques qui permettent améliorer cette pratique éducative. L'approche méthodologique se base sur l'analyse linguistique textuelle. Un des trouvailles principaux, qui est un résultat de la révision, la discussion et l'analyse, montre que n'importe quel type de feed-back existe, les buts de celle-ci dans l'environnement virtuel que nous avons étudié sont dirigés vers le améliorèrent des procès d'apprentissage de l'étudiant, orientés vers l'accès et la construction de la connaissance de une manière plus autonome.

Mots-clés

Argumentation, Discours, Education virtuelle, Evaluation, Linguistique textuelle, Feed-back.

1. Introducción

La realimentación en la educación virtual desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiante para la construcción del conocimiento con sentido, y en los procesos de interacción virtual alrededor de diferentes acontecimientos formativos; sin embargo, este concepto requiere de una delimitación más precisa en el ámbito educativo virtual desde la perspectiva textual y discursiva, ya que se presentan diversas formas de realimentación (utilizando diferentes estrategias como argumentación, exposición, información, reconocimiento, aclaraciones, cortesía lingüística, entre otras tipologías y géneros discursivos); también, se puede caer en el "error" de llamar a cualquier discurso con matices educativos o formativos: realimentación o retroalimentación, generando ambigüedad en el término, y en algunos de los casos desviándolo de su función o intención natural que es mejorar los procesos de aprendizaje a través de "modificación de conductas" en el estudiante.

Teniendo en cuenta que discutir sobre la realimentación, hablar de ésta o relacionarla con la evaluación como estrategia para mejorar las prácticas educativas del estudiante en el ámbito virtual es bastante común y en algunas situaciones está de "moda", se presenta un uso y aplicabilidad imprecisa de la palabra como tal y su sentido, sobre todo desde su intencionalidad o naturaleza, pues en algunos casos, ésta no se cumple debido a que puede generar temor en el estudiante; los procesos discursivos y las estrategias lingüísticas y comunicativas son distantes y frías, la escritura de los mensajes (en ocasiones) es imprecisa, poco coherente y clara para el estudiante, lo que, por el contrario a su intención de fortalecer el proceso educativo, genera confusión.

Es decir, no todo es realimentación y, además, no siempre se logra su función cultural y educativa de mejorar las prácticas de aprendizaje y la modificación de comportamientos en los métodos de estudio. Podría afirmarse que esto genera algunas situaciones en torno al sentido y significado de la realimentación en los ambientes educativos virtuales y en la educación en general, pues se considera que la realimentación se aplica en todos los ámbitos educativos. Por ello, es necesario analizar este fenómeno para identificar, en primera instancia, otras intencionalidades que aparecen en la práctica de la realimentación, y a partir de esta identificación, describir y definir la realimentación según su nueva función cultural como un discurso orientado al mejoramiento de los procesos de aprendizaje del estudiante. Desde esta conceptualización de la realimentación, consideramos que es importante definir dicho concepto como un género discursivo y dialógico, que tiene una función e intencionalidad desde el plano de lo textual y lo lingüístico, como es el de permitirle al estudiante reflexionar y mejorar su proceso de aprendizaje para prepararse para lo laboral y lo social.

En este orden de ideas, en algunos discursos con el sentido de realimentación de los cursos virtuales de la Fundación Universitaria Católica del Norte, se han evidenciado ciertas dificultades en el proceso continuo de evaluación, del aprendizaje y de la misma interacción entre los actores involucrados en el proceso de educación virtual a partir del proceso discursivo; situación que empieza a generar una reflexión sobre el valor lingüístico y pedagógico del concepto realimentación, sobre todo y teniendo en cuenta que en la Fundación Universitaria Católica del Norte, la realimentación es un proceso dialógico, pedagógico y fundamental en los procesos evaluativos de los diferentes cursos que ofrece la institución a sus estudiantes y, podría afirmarse, es parte central de las diferentes acciones evaluativas que se llevan a cabo en los procesos formativos.

Lo anterior lleva a preguntas como: ¿a qué llamamos realimentación? ¿Los docentes logran el propósito con el proceso de realimentación? ¿Cuáles son las estrategias más recurrentes que utilizan los docentes en los diferentes momentos de realimentación en las distintas herramientas educativas virtuales? ¿Puede considerarse la realimentación un género textual? ¿Cuáles son las estrategias de atenuación y cortesía en ella? ¿Cuáles son los movimientos y caracterización discursiva de la realimentación en términos de argumentación, explicación, exposición, ejemplificación? ¿La realimentación depende discursivamente del medio empleado para ella?

Para ello, es fundamental el rastreo bibliográfico en torno al término de realimentación y las siguientes categorías conceptuales que están asociadas a los procesos de educación virtual tales como: evaluación, pragmática, argumentación, tipologías del discurso, actos de habla, comunicación.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

Para el rastreo bibliográfico se elaboraron fichas que permitieron visualizar las diferentes concepciones sobre realimentación en el campo educativo. En esta búsqueda bibliográfica se destacan los conceptos que dan Restrepo Gómez, Román Maldonado y Londoño Giraldo (2009, p. 25-26) con respecto al término retroalimentación al asumirla como la información que se da al estudiante sobre su desempeño para que la use con el propósito de corregir o mejorar su situación de aprendizaje y formación.

Por otro lado, pasando al concepto de evaluación, Kirpatrick (1999, citado en Restrepo Gómez et al., 2009, p. 17) asume la evaluación del aprendizaje en la educación virtual desde cuatro niveles: reacción, que se configura con los niveles de satisfacción con la interacción tutorial y los materiales de estudio; resultado de aprendizaje, que se orienta a la adquisición de conocimientos, habilidades y cambio de actitudes; conductas, visto desde los niveles de desempeños y adquisición de competencias; y finalmente resultados externos, que se ve reflejado en el impacto del estudiante en su campo de trabajo o como transferencia del aprendizaje, relacionado con las competencias laborales.

Así mismo, ya en un sentido más amplio del concepto de evaluación se parte de lo que plantea Casanova (1999, p. 57-89) quien asume la evaluación a partir de los aprendizajes de los estudiantes, desde una perspectiva formativa para evaluar los procesos de formación en la que lo humano sea prioritario y posibiliten al estudiante alcanzar una plena e integral formación.

Ahora, desde la perspectiva de la lingüística textual se retoma el aporte de los autores Beaugrande y Dressler, quienes en su texto *Introducción a la lingüística del texto* (1997) expresan que la comunicación textual pone en juego la mayor parte de las habilidades superiores del comportamiento racional humano, por lo que esta disciplina como parte integrante de la ciencia del texto, dada su naturaleza interdisciplinaria, necesita cooperar con otras disciplinas afines para poder tratar de manera competente sus objetos esenciales en las diferentes estrategias discursivas que se utilizan a la hora de entrar en interacción con el otro.

En suma, se puede afirmar que la realimentación es una práctica discursiva y lingüística que se constituye en una mediación pedagógica y didáctica de acompañamiento constante para el estudiante, posibilitándole un aprendizaje efectivo y reflexivo en torno a su proceso formativo, personal y social.

2. Metodología

Para la elaboración de este artículo se siguieron los siguientes pasos: rastreo bibliográfico en diferentes fuentes como libros, artículos de revistas indexadas publicadas en la web, especialmente en bases de datos especializadas como REDALYC, EBSCO, SCIELO; así mismo se entrevistó a personal del CEDEVI (Centro de Desarrollo Virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte),

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

quienes presentaron un plan y una estructura de la forma como se asume la realimentación en la institución y se realiza el proceso de acompañamiento a los facilitadores (docentes) para que éstos a su vez realimenten de manera adecuada a sus estudiantes. Luego de esta búsqueda y selección, se procedió al trabajo de síntesis y reseña bibliográfica en las fichas dispuestas para ello; allí se consignaron los datos de las fuentes, el resumen, palabras clave, conceptos e hipótesis; además se elaboraron comentarios que posteriormente sirvieron de insumo para la construcción y tejido de este artículo.

También fue de utilidad la discusión del grupo de investigación en torno a la pertinencia de los conceptos realimentación o retroalimentación, así como otras categorías conceptuales implicadas tales como: evaluación, proceso, discurso y tipología textual, actos de habla, relación maestro-alumno y formación.

En el proceso investigativo que se viene llevando a cabo (pues es importante aclararle al lector que los investigadores están presentando resultados parciales de la aproximación conceptual a la realimentación, es decir, este producto es una construcción referencial y teórica desde los antecedentes históricos en torno al estado del arte de la realimentación, por lo tanto es un producto que está en construcción), la metodología que se viene aplicando es un estudio cualitativo de carácter descriptivo analítico y con elementos explicativos, mediante el análisis lingüístico de un corpus. En especial, porque "los textos son el medio primario de creación y transmisión de significado" (Parodi Sweis, 2010, p.25). Para tal fin se aplicaron cuestionarios a 15 facilitadores virtuales y a 30 estudiantes, así mismo se entrevistó a una integrante del CEDEVI. Las diferentes reflexiones que surgen del proceso discursivo se registran en un diario de campo y se aclara que se está en proceso de análisis de los datos y el corpus.

Una de las hipótesis que podría plantearse es que en la educación virtual se presentan diferentes tipos de realimentación desde lo textual y desde lo intencional (realimentación con actos de habla de cortesía, actos expresivos y emotivos, narraciones), con el fin de permitirle al estudiante que asuma posturas de crecimiento personal a través de su proceso formativo que luego en la vida laboral le permita tomar decisiones, es decir, que la realimentación es parte fundamental en los procesos educativos en ambientes virtuales educativos. En este sentido y teniendo en cuenta la anterior premisa, se indagará desde el análisis textual qué características debe tener la realimentación para que sea definida como tal en el ámbito educativo virtual.

En consecuencia, en el estudio que se viene realizando acerca del análisis lingüístico de la realimentación, se parte de la percepción de la realimentación como un tipo de discurso y práctica en la educación virtual orientada a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y en este proceso investigativo primero se optó por una búsqueda bibliográfica de carácter analítico que permita comprender los principales fundamentos conceptuales que se tejen alrededor de la realimentación para aclarar elementos explicativos, mediante el análisis

lingüístico de un corpus. De este modo, hay una premisa importante: "los textos son el medio primario de creación y transmisión de significado" (Parodi Sweis, 2010, p.25), por lo que en este proyecto de investigación, se utiliza la metodología de investigación análisis lingüístico textual, donde se asume el corpus de investigación (textos discursivos contruidos y elaborados con sentido de realimentación por parte de facilitadores a estudiantes) como "un conjunto amplio de textos digitales de naturaleza específica y que cuenta con una organización predeterminada en torno a categorías identificables" (Parodi Sweis, 2010, p.25). En consecuencia, el estudio está centrado en el análisis lingüístico textual, apoyándonos en el método que propone Giovanni Parodi (2010) en su texto *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria*.

3. RESULTADOS

3.1 Marco de referencia

3.1.1 Aportes de la lingüística textual a la realimentación

Teniendo en cuenta las dimensiones pedagógicas y lingüísticas que puede llegar a tener un concepto académico como la realimentación, disciplinas como la lingüística textual pueden llegar a tener una importante incidencia en aspectos como el análisis de distintos géneros textuales, así como en el diseño de estrategias conducentes al continuo mejoramiento de la comunicación escrita en ambientes virtuales académicos.

Al respecto, es importante reconocer las bondades específicas que la lingüística textual podrá ofrecer al concepto y actividad de la realimentación. Los autores Beaugrande y Dressler, en su texto *Introducción a la lingüística del texto* (1997) caracterizan a esta disciplina como una parte integrante de la ciencia del texto, que, dada su naturaleza interdisciplinaria, necesita cooperar con otras disciplinas afines para poder tratar de manera competente sus objetos esenciales de investigación. En este sentido su relación con el concepto de realimentación se legitima, en tanto puede brindar toda una serie de elementos destinados a la evaluación y análisis de procesos escritos en el marco de actividades de la realimentación.

De acuerdo a lo anterior, se hace pertinente citar algunos apartados del texto de Beaugrande y Dressler (1997), quienes hacen una revisión de algunos asuntos relacionados con ciertas disciplinas en las que los textos son objeto de investigación o instrumento educativo, lo cual nos puede ofrecer elementos válidos para la labor de análisis, caracterización y fortalecimiento de la actividad textual en el campo de la enseñanza y la

investigación, especialmente en nuestro marco de trabajo: *la realimentación en ambientes virtuales académicos*.

Teniendo en cuenta que en la educación virtual y en muchos procesos de realimentación en la educación presencial, ésta se da mediante la producción escrita en las distintas actividades de realimentación, vemos como en palabras de los autores citados en el anterior párrafo, la comunicación textual es un campo de trabajo muy importante para la construcción de teorías de tipo cognitivo. Los textos son fundamentales para verbalizar los acontecimientos mentales y para hacerlos accesibles al conocimiento consciente. La comunicación textual es el sistema más sutil, complejo y distintivo del comportamiento humano simbólico, que facilita a los hablantes mantener interacciones con resultados significativos y aplicables en el plano de la comunicación y del conocimiento.

Para iniciar este proceso de aproximación al concepto de realimentación, se iniciará teniendo en cuenta el sentido de realimentación que la Fundación Universitaria Católica del Norte ha construido a lo largo de su experiencia pedagógica y educativa. Para tal efecto, Ángel² (2011), en una entrevista realizada por el grupo de investigación, expresa los siguientes elementos que considera son fundamentales para que la realimentación sea significativa y, además, que dan cuenta de la estructura y parámetros que se tienen en cuenta para llevar a cabo un buen proceso de realimentación, estos datos son los siguientes: en primer lugar se asume la realimentación como una mediación pedagógica que posibilita un proceso dialógico entre los agentes involucrados en el proceso formativo y educativo en los ambientes virtuales educativos; en segundo lugar, se asume como una herramienta que posibilita realizar evaluaciones diagnósticas para reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje; en tercer lugar, permite dar respuesta oportuna a los estudiantes a través de correos o foros, entre otros medios utilizados; en cuarto lugar, permite a los estudiantes estar pendientes de los diferentes compromisos y actividades académicas a través de continuas reorientaciones y discursos de motivación que realiza el facilitador para que todos estén atentos de sus compromisos académicos; en sexto lugar, posibilita reorientar las actividades o discusiones que se abren como espacios de aprendizaje y discusión en foros para que estos procesos formativos realmente cumplan su propósito educativo; en séptimo lugar, la realimentación permite el diálogo entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje posibilitando espacios y actos coevaluativos. Así mismo, le permite al facilitador estar pendiente de los

² Mary Blanca Ángel, es directora del Centro de Desarrollo Virtual CEDEVI, quien tiene organizados unos criterios para orientar los procesos de realimentación en la Fundación Universitaria Católica del Norte, al respecto en una entrevista dio algunos parámetros de lo que se debe tener en cuenta para orientar la realimentación en los ambientes virtuales educativos.

diferentes trabajos que le envía cada uno de los estudiantes y revisarlos de manera detallada y consciente para construir un texto de realimentación que reoriente al estudiante en su proceso de aprendizaje. Estos elementos más los estándares y continuas orientaciones que permanentemente hace el CEDEVI, le da un sentido de acompañamiento permanente al proceso educativo y constituye la realimentación en una mediación pedagógica para darle al acto educativo un sentido más humano y constructivo.

Lo anterior, son datos que se traen desde la experiencia y el camino que ha venido elaborando la Fundación Universitaria Católica del Norte, con respecto a la realimentación. Ahora se continuará con la conceptualización de la realimentación a partir de la búsqueda bibliográfica que ha realizado el grupo.

Inicialmente se parte de asumir la realimentación como dimensión comunicativa, en el sentido de plantearle al estudiante su participación en actividades como foros, retos cognitivos a partir de contra-preguntas como plantea Rodríguez (2011). Así mismo, se asume como un proceso de valoración comentada de las evidencias y productos que el estudiante le entrega a su facilitador a partir de diferentes estrategias y herramientas didácticas tales como rúbricas, formularios o textos escritos, utilizando diferentes estrategias y tipologías discursivas, considerando los diferentes aspectos que puede tener el trabajo como producción del estudiante, apropiación de la temática tratada, ortografía, argumentación, exposición y presentación de ideas (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2011).

Así pues, comenzaremos por decir que sobre la realimentación existen algunos estudios previos al respecto: Restrepo Gómez, Román Maldonado y Londoño Giraldo (2009, p. 29) definen la realimentación como la información que el tutor da al estudiante sobre su desempeño para que mejore su proceso formativo.

Carpio Ramírez et al. (2003) definen la realimentación como un proceso de mejorar las prácticas y "conductas" de aprendizaje. Por su parte, Pérez (2000) asume la retroalimentación como la información por medio de la cual la otra persona comunica su reacción ante una conducta o situación determinada, lo cual ayuda al moldeamiento de la misma sin necesidad de ir probando. Esta retroalimentación podría entenderse como refuerzo administrado por la otra persona durante la interacción. Polanco-Bueno (1994) asume la retroalimentación como un proceso de seguimiento a partir de las experiencias y prácticas educativas con el fin de modificarlas, ya que ésta posibilita cambios y modificaciones en las conductas de aprendizaje.

Otro concepto que se considera pertinente traer a colación es el de Pacheco Chávez y Villa Soto (2005), quienes plantean que la retroalimentación es una acción que parte del profesor hacia el estudiante que se constituye por las respuestas que éste da para "confirmar sus aciertos y corregir sus errores", desde esta perspectiva, la retroalimentación tiene el sentido de comentarios escritos y observaciones que el profesor hace a sus estudiantes, la cual funciona siempre y cuando se realice a partir de estrategias de enseñanza que estén acordes a los procesos de aprendizaje para que los estudiantes incorporen otros tipos de variables adicionales a las que utilizan tradicionalmente para los procesos de aprendizaje.

Entre tanto, Balcarcel (2006) prefiere utilizar el término realimentación y lo define como el proceso de corrección de los errores de los estudiantes por parte del profesor que permite mejorar los procesos de aprendizaje a partir de diferentes estrategias de realimentación.

Guerrero Radillo y Ortiz Rueda (2007) asumen la realimentación como el reforzamiento de respuestas correctas, ya que aumenta la probabilidad de que una respuesta se repita si es retroalimentada como correcta. Esta definición la retoman de Buchwald (1969).

También es importante profundizar sobre el concepto de realimentación. Concepto que es asociado con el *feedback*, sin embargo, es importante partir del sentido de "Re", este prefijo, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2010) proviene del latín "re" y tiene varias acepciones, entre las que cabe destacar: repetición con el sentido de reconstrucción; asimismo, tiene el sentido de movimiento hacia atrás y, finalmente, denota intensificación.

Por su parte, alimentación es la acción o efecto de alimentar y también significa conjunto de las cosas que se toman o se proporcionan como alimento. Entre tanto, alimentar tiene las siguientes acepciones: dar alimento al cuerpo de un animal o de un vegetal; fomentar el desarrollo, actividad o mantenimiento de cosas inmateriales, como facultades anímicas, sentimientos, creencias, costumbres, prácticas. Otro de los sentidos que da el diccionario corresponde a sostener o fomentar una virtud, un vicio, una pasión, un sentimiento o un afecto del alma (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2010).

Teniendo como referencia los anteriores valores semánticos y conceptos, realimentación implica un proceso de interacción, revisión y evaluación de los compromisos académicos asignados al estudiante en cualquiera de sus manifestaciones, que implica el que el estudiante realice o desarrolle una tarea académica, es decir, que se parte de lo que el estudiante realiza para luego proyectar una determinada acción educativa para propiciar

mejores aprendizajes. Pero la realimentación tendrá sentido a partir del acompañamiento constante del profesor a sus estudiantes, de la orientación adecuada para que las prácticas y conductas con respecto al aprendizaje se cambien o modifiquen. Por lo tanto, la realimentación también involucra procesos de seguimiento al desempeño del estudiante como lo expresa Polanco (1994) y a su crecimiento y evolución en los procesos de construcción de saberes y conocimientos para la aplicabilidad en su contexto profesional.

Lo anterior lleva a plantear que la realimentación es una práctica discursiva que va acompañada de varias estrategias que el profesor puede utilizar para orientar al estudiante en sus procesos formativos como esquemas gráficos, resúmenes, ensayos y propuestas de investigación como lo señalan Restrepo Gómez et al. (2009, p. 31). Pero, también decimos que la realimentación es una práctica discursiva porque involucra un hacer, es decir, una acción, una intencionalidad, un pensamiento orientado a que el otro reflexione sobre su proceso de aprendizaje y acerca de sus prácticas de estudio, y mejore a partir de procesos igualmente reflexivos, pues como señala Restrepo Jiménez y Campo Vásquez (2002) la práctica son "modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales que responden a una lógica táctica" (p. 43), que le permiten al profesor construir, a partir de la realimentación a sus estudiantes, nuevas formas de actuar, de pensar y construir conocimientos y saberes.

Ahora se habla de práctica discursiva, en tanto que es el discurso escrito que está presente, teniendo claro que estamos hablando de la realimentación que se da en los ambientes educativos virtuales y que como se señaló, el profesor utiliza diferentes estrategias que están mediadas por lo textual y lo discursivo y, que indudablemente, dependiendo de la intencionalidad, la realimentación puede tener varios matices y formas textuales de presentarse que es lo que se pretende indagar en este proceso de investigación acerca de "Análisis y estrategias de realimentación en la educación virtual".

En consecuencia, la realimentación es acción valorativa que permite tener claridad con respecto al avance y adquisición del conocimiento en un momento determinado y un acto formativo puesto que se le devuelve al estudiante una información con nuevos datos y conocimiento (Restrepo Gómez et al., 1999, p. 32). Es decir, inicialmente se asumirá la realimentación desde el concepto que plantea Restrepo Gómez et al. (2009, p. 29), la cual consiste en brindar información al estudiante por parte del facilitador sobre su desempeño académico para que corrija o mejore su actuación con relación a los aprendizajes, pero teniendo claro que la realimentación está orientada al mejoramiento de las prácticas y procesos de aprendizaje del estudiante a partir de un adecuado discurso

por parte del estudiante utilizando diferentes estrategias según las necesidades de quien aprende.

Desde la anterior perspectiva la realimentación es un proceso que se da partir de la interacción entre docente y estudiante, a partir de actividades y tareas que el docente asigna y el estudiante cumple con la respectiva realización. Sobre todo porque la tarea es la puesta en escena de lo que el estudiante aprende en la acción de enseñanza aprendizaje o para decirlo en palabras de Vásquez (2008, p. 19-20) "la tarea es el momento en que el estudiante se apodera de su propio proceso, dice o expresa cómo ha tenido sentido para él un tema, una teoría, un procedimiento". La tarea, entonces, logra poner en evidencia la manera como el estudiante construye su acción de apropiación de conocimiento, y de esta manera, "desnudar" tanto los aciertos del docente como las falencias en el proceso de enseñanza, pero de igual forma, "muestra" si el estudiante comprendió, entendió y si se da, en términos generales, un aprendizaje significativo.

En este sentido, la tarea se constituye y "sirve de mediación para la retroalimentación... pues en la corrección que se hace de ella... se propicia el diálogo, la conversación" (Vásquez, 2008, p. 20) entre quien enseña y quien aprende, es decir, se presenta o materializa la interacción, que por supuesto, en los ambientes educativos virtuales se da a través de herramientas como el foro, el correo electrónico, el chat y la herramienta tareas, las cuales propician el encuentro y "diálogo" entre el docente y el estudiante.

La interacción en los ambientes educativos virtuales, se entiende como la "sucesión de acontecimientos (la realimentación es un tipo de acontecimiento educativo) y acciones que afectan, transforman o mantienen las relaciones comunicativas entre los interlocutores, creándose nexos socioafectivos e intercambios académicos fundamentados en la lectura y escritura" (Sánchez Upegui, Puerta Gil Sánchez Ceballos, 2010, p. 163). La realimentación, entonces, propicia conversación y diálogo entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, que se presentan diferentes estrategias discursivas a través de los géneros dialógicos como el foro, el correo electrónico y el chat, por lo tanto, es necesario aclarar el concepto de género dialógico el cual se define a partir de su intencionalidad o propósito como señala Eggins y Martin (2000, p. 343, citado en Sánchez Upegui et al., 2010, p. 85). El propósito puede establecerse mediante la forma como el texto se desarrolla (Sánchez Upegui et al., 2010, p. 86) y la intencionalidad de la realimentación es corregir los trabajos académicos, las tareas y diferentes actividades de aprendizaje para mejorar y potenciar nuevas prácticas de aprendizaje y posibilitar la construcción del conocimiento en el estudiante a través de estrategias

discursivas pertinentes. Según lo anterior, se puede afirmar que el género, según Swales (1990, p. 58, citado por Sánchez Upegui et al., 2010, p. 85) son:

Un tipo de eventos comunicativos, cuyos integrantes comparten determinados propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva, y por tanto constituyen la base (fundamento) del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso y limita e influye en las opciones de contenido y estilo. El propósito comunicativo es un criterio privilegiado y permite que el alcance del género, según lo concebimos, se relacione estrechamente con una acción retórica comparable. Además del propósito, los ejemplares de un género comparten algunos patrones en términos de estructura, estilo, contenido y audiencia prevista. Si todas las expectativas son realizadas, el ejemplar será considerado como prototípico por los integrantes de la comunidad discursiva y asumido por otros, lo cual constituye una valiosa etnografía de la comunicación; pero para ello, por regla general, necesitará validación general.

Desde esta perspectiva, si asumimos la realimentación como un proceso que busca complementar las experiencias de aprendizaje, vemos como aquellas actividades basadas en la construcción, análisis y lectura de textos necesitan de unas condiciones básicas que legitimen en el plano cognitivo el ejercicio de realimentación. Lo anterior se articula con la postura de Beaugrande y Dressler (1997) cuando afirman que la comunicación textual pone en juego la mayor parte de las habilidades superiores del comportamiento racional humano:

- Capacidad para resolver problemas
- Capacidad para planificar
- Capacidad para idear, poner a prueba y evaluar hipótesis
- Capacidad para emparejar patrones
- Capacidad para procesar con facilidad los previsibles
- Capacidad para procesar en profundidad enunciados inesperados o improbables
- Capacidad para reducir la complejidad contrarrestando las limitaciones de procesamiento
- Capacidad para seleccionar el foco de atención
- Capacidad para mantener activada la continuidad de una experiencia
- Y capacidad para coordinarse de un modo efectivo con otros participantes en la interacción.

De esta forma la lingüística textual es amplia y universal. De igual manera los autores subrayan que así como el texto es instrumento de investigación, los mismos textos figuran entre los objetos de

investigación, de tal manera que las producciones textuales derivadas de las actividades de realimentación, pueden constituir una valiosa materia prima para la labor de enseñanza e investigación, en tanto pueden develarnos a través de la lingüística textual, toda una serie de rasgos relacionados con los procesos cognitivos involucrados en el constante proceso de evaluación, corrección, proposición y argumentación académica.

Un aspecto que también vale la pena tratar desde el plano de la lingüística textual, es precisamente el rasgo de "legibilidad", el cual se deriva del ejercicio mismo de la lectura; la legibilidad es entendida como el punto al que debe acercarse la presentación de un texto para facilitar su adecuada recepción. En el marco de la realimentación, además de las actividades de interacción y revisión, la legibilidad es un aspecto discursivo que los facilitadores y en general los docentes deben manejar con pertinencia y adecuación, en tanto, deben orientar con la mayor claridad posible la intención de las actividades y contenidos planteados; de esta forma la legibilidad debe tener muy en cuenta de qué manera el conocimiento presentado en los textos interactúan con el conocimiento del mundo almacenado en la memoria o bagaje del receptor, en este caso, el estudiante, situación la cual pueda ayudar a valorar lo significativo o no de la actividad de realimentación con base en las producciones escritas tanto de docentes como de estudiantes; no obstante este rasgo de la legibilidad, no debe convertirse en un aspecto que minimice opciones de confrontación y aprendizaje, sino que deben ser puente hacia niveles cada vez más amplios y eficaces de informatividad, es decir, de presentación significativa de nuevo conocimiento a través del texto.

3.1.2. El género argumentativo en la realimentación

La dimensión textual: base de la comunicación en la web

Dentro de los elementos teóricos básicos de referencia, se tendrán en cuenta aspectos de la lingüística textual, en especial, aquellos que nos permiten reconocer un texto como producto genuino, acorde a las siete normas de textualidad, en este caso, definidas por Beaugrande y Dressler (1997) quienes nos explican una serie de rasgos que permiten al tejido textual cumplir de forma eficiente su respectiva función comunicativa: informar, ilustrar, narrar, entre otras.

Pese a las diversas características interactivas propias de la web, es la escritura la actividad fundamental y base de la comunicación en ambientes virtuales académicos, lo cual se evidencia en el desarrollo continuo de actividades expositivas y de argumentación, en medios como el foro, el correo y el chat.

Como ejercicio académico constante, la escritura en la comunicación electrónica, al igual que la escritura en medios analógicos, precisa de estas normas textuales que hacen más legítimos y enriquecedores estos procesos de interacción. Por tanto, la escritura en medios virtuales requiere igualmente de los rasgos textuales fundamentales como son: la cohesión, la coherencia, la adecuación, la aceptabilidad, la informatividad, la intertextualidad y la situacionalidad, más aun, cuando este género de escritura, tiene la posibilidad de una amplia difusión, lo que implica necesariamente el más adecuado cumplimiento de estas normas de textualidad, normas que hacen referencia a aquellos rasgos que hacen de el texto un evento comunicacional significativo.

De igual manera, el aporte de la pragmadialéctica, será uno de los referentes teóricos que permitirá analizar y caracterizar las situaciones argumentativas propias de actividades de realimentación, esto con el fin de proponer e implementar a futuro, estrategias discursivas y textuales que permitan un mejor proceso de realimentación académica desde el ejercicio argumentativo.

Si miramos entonces las distintas concepciones que sobre realimentación se encuentran, podremos ver como la actividad argumentativa hace parte fundamental de este ejercicio y de un continuo y coherente proceso de evaluación.

Frans Van Eemeren (2006) en su texto *Argumentación*, nos muestra una concepción amplia y clara de la argumentación oral y escrita; contrario a la tradicional idea de que argumentar es persuadir a una audiencia, el autor nos muestra cómo mediante la argumentación se busca la resolución de un desacuerdo a través de la argumentación razonada, orientada bajo el modelo de una discusión crítica y enriquecida por principios tales como las reglas lingüísticas, de colaboración y trabajo en conjunto o de manera colaborativa. Desde esta perspectiva, la argumentación deja de ser un ejercicio retórico, y se concibe como un acto cotidiano de comunicación que debe desarrollarse a la luz de la lógica y el pensamiento razonado, sin que en ella intervengan emociones en distorsiones o manipulación de la audiencia o del interlocutor.

Mirada de esta forma, podría pensarse que la argumentación es un género fundamental en el campo de la realimentación, ya que cumple una serie de condiciones que permiten finalmente la consolidación del conocimiento.

3.1.3. Etapas de la argumentación

Algunas falacias de la argumentación

Problemas en el desarrollo de la argumentación, también pueden ser algunas de las falencias en el proceso de realimentación, ya que si no se desarrolla una argumentación razonada, regida por principios lógicos, los objetivos de la evaluación para el mejoramiento continuo del estudiante, pueden verse afectados sin una adecuada argumentación que permita al docente comunicar con eficiencia y claridad las recomendaciones al estudiante; a la vez que el estudiante, puede fallar en sus procesos de argumentación, como forma de sustentar su aprendizaje a través de la discusión y la resolución de problemas.

En este sentido, es importante reconocer algunas de las falacias que impiden o adulteran un adecuado proceso de argumentación:

En ciertas situaciones de comunicación los hablantes podemos llegar a violar una o más de las máximas conversacionales, según nuestros intereses, actitudes y alcances en una situación comunicativa; de igual manera pueden llegar a presentarse conflictos entre algunas de las máximas, por ejemplo, si estamos convencidos de expresar algo, pero no podemos hacerlo por falta de garantías o pruebas. Incluso en el caso de las implicaturas conversacionales y del uso del lenguaje indirecto pueden presentarse conflictos que parecieran entrar en conflicto con el mencionado principio de cooperación. De todas maneras, es importante aclarar que Van Eemeren le da mucha importancia a los sentidos implícitos en la argumentación; un punto de vista por ejemplo puede no ser expresado en forma explícita, pero su presencia a través del lenguaje puede ser tan clara que constituya un elemento de argumentación, cómo nos explica el autor "pareciendo abierta e intencionalmente violar una o más de las reglas de la comunicación del principio de la comunicación, el orador o escritor trasmite algo más que el contenido literal de un enunciado" (2006, p. 57). Por tanto, los elementos no expresados a pesar de permanecer implícitos, pueden tener una determinada influencia en el desarrollo de una discusión y también en el resultado de ésta, en el análisis de una argumentación entonces el valor de los implícitos puede llegar a ser muy importante, sobre todo en relación con la solidez de la argumentación.

En el desarrollo del discurso argumentativo, las premisas y los puntos de vista implícitos son claros ejemplos del uso del lenguaje indirecto que es propio del uso cotidiano del lenguaje. En el uso del lenguaje indirecto, los hablantes intentan comunicar más de lo que aparentemente expresan, mostrando con esto la riqueza y diversidad de la fuerza expresiva, lo que además se conjuga con las reglas de comunicación, pues de lo contrario

los hablantes no estarían en capacidad de comprender el lenguaje indirecto e implícito.

Ahora, en el caso de la argumentación, la violación a las máximas conversacionales se traduce en una serie de falencias que desde la teoría pragmatológica han sido analizadas y denominadas "Falacias argumentativas", estas son violaciones de las reglas de una discusión crítica que falsean o impiden la resolución de una diferencia de opinión (Van Eemeren, 2006. p. 119).

Éstas pueden presentarse en cualquier etapa de la discusión crítica y pueden ser cometidas por cualquiera de las partes involucradas. Las falacias pueden presentarse, por ejemplo, en el momento de la exposición del punto de vista, es decir, en la etapa de confrontación y en la misma etapa de argumentación.

Falacias argumentativas: violaciones a las reglas de una discusión crítica y razonada

Violaciones de la regla 1 (regla de la libertad). Ésta puede ser cometida por cualquiera de los hablantes involucrados en la discusión crítica, sea el protagonista o antagonista en la etapa de confrontación.

- a. Poniendo límites a los puntos de vista o las dudas:** esta violación o falacia consiste en declarar los puntos de vista con calidad de dogma o tabúes, la naturaleza de este tipo de posturas impide en gran manera la actividad de argumentación, por su distancia con lo racional.
- b. Restringiendo la libertad de acción de la otra parte:** este tipo de falacia ocurre cuando se pone bajo presión a la contraparte a través de diversas formas, por ejemplo la apelación a la piedad o a sentimientos; igualmente se comete falacia cuando se realiza un ataque personal contra el oponente, desviando la atención de la discusión sobre aspectos personales en lugar de dirigir la atención sobre la calidad de sus argumentos.

Violaciones de la regla 2 (regla de la carga de la prueba). Falacia que puede ser cometida por el protagonista en la etapa de apertura.

- a. Cambiando la carga de la prueba hacia la otra parte:** esta falacia ocurre cuando el protagonista en lugar de defender su punto de vista, se interesa especialmente en forzar al antagonista a que defienda y demuestre como correcto su punto de vista; en este caso vemos como se da una inversión de la carga de la prueba, lo que desvirtúa la legitimidad de la discusión crítica e inclina la atención sólo en una de las partes.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

- b. Escapar de la carga de la prueba:** sucede cuando una de las partes presenta el punto de vista como evidente en sí mismo, sin desarrollar una pertinente argumentación; también ocurre cuando se pretende dar una garantía personal de la corrección del punto de vista o también cuando se busca inmunizar el punto de vista contra la crítica, es decir, pretender anular cualquier contra argumentación, lo cual elimina las posibilidades la riqueza argumentativa de una discusión.

Violaciones de la regla 3 (regla del punto de vista). La cual puede ser causada por el protagonista o antagonista, en todas las etapas de la discusión.

- a. Atribuirle a la otra parte un punto de vista ficticio:** en este caso uno de los oponentes desvía el real punto de discusión y hace referencia a otras temáticas, como por ejemplo visiones o creencias del oponente; así mismo, esta falacia se presenta cuando una de las partes presenta enfáticamente el punto de vista opuesto o incluso crea un oponente ficticio; todas estas violaciones también se conocen como *falacia del espantapájaros*.
- b. Distorsionando el punto de vista de la otra parte:** esta violación puede presentarse cuando una de las partes saca enunciados fuera del contexto de discusión, cuando se simplifica excesivamente o cuando se exagera, lo cual además atenta contra un desarrollo argumentativo razonado y pertinente. Estas faltas también son del tipo *falacia del espantapájaros*.

Violaciones de la regla 4 (regla de la relevancia), cometida por el protagonista en la etapa de argumentación.

- a. La argumentación no tiene relación con el punto de vista que está en discusión:** es una falacia de argumentación irrelevante (*ignoratio elenchi*), procedimiento que como otros también desvía la atención del real motivo de la discusión, creando fuertes distractores.
- b. El punto de vista se defiende por medios diferentes de la argumentación:** por ejemplo si no se realiza una intervención de tipo argumentativo, si se acude a la manipulación de los sentimientos de la audiencia (falacia patética) o también si se apela a la ostentación de las cualidades propias (falacia ética/abuso de autoridad).

Violaciones de la regla 5 (regla de la premisa implícita), cometida por el protagonista o el antagonista en cualquier etapa de la argumentación.

- a. **Añadiendo una premisa implícita que va más allá de lo que está garantizado:** en esta falacia se realiza un agrandamiento de la premisa implícita, pudiendo caer en una exageración con respecto a lo que se quiere decir.
- b. **Rechazando la aceptación del compromiso de una premisa implícita implicada por la defensa de uno:** en esta falacia se lleva a cabo la negación de una premisa implícita, a pesar de que ésta pueda ser evidente, de nuevo se está limitando los alcances del punto de vista del oponente.

Violaciones de la regla 6 (regla del punto de partida), cometida por el protagonista o el antagonista en cualquier etapa de la argumentación.

- a. **Mezclando puntos de partida por parte del protagonista negando falsamente que algo es un punto de partida aceptado:** como su nombre lo indica, la falacia se presenta cuando el protagonista hace una negación de un punto de vista que ha sido aceptado y claramente desarrollado, a la vez que realiza una mezcla de puntos de partida.
- b. **El protagonista mezcla puntos de partida del antagonista falsamente presentando algo como un punto de partida aceptado:** en esta falacia el protagonista realiza un uso indebido de presuposiciones para la construcción de aserciones, lo cual también es un abuso y va en contra del razonamiento. Igualmente se presenta cuando se usa un argumento que sostiene lo mismo que el punto de vista, acción que incurre en una falta de argumentación, cayendo en un discurso circular (*falacia del razonamiento circular/petitio principii/pregunta mendicante*).

Violaciones de la regla 7 (regla del esquema argumentativo), cometida por el protagonista en la etapa de argumentación.

- a. **Empleo de un esquema argumentativo inapropiado:** ésta puede ocurrir cuando se emplea una falacia populista, acción que dista del empleo razonado de argumentos, llevando con ello cargas subjetivas, apelación a sentimientos y manejo de emociones principalmente con las masas (relación sintomática, *argumentum populum*). Otra falacia que atenta contra el esquema argumentativo es la falacia de los hechos confusos con juicios de valor, acción que quita claridad al acto argumentativo y además se refuerza con la emisión de juicios o valoraciones subjetivas, lo cual impide y desvirtúa una adecuada argumentación (relación causal, *argumentum ad consequentiam*).
- b. **Apelando a un esquema argumentativo incorrecto:** este tipo de falacia se presenta si una de las partes acude por ejemplo a una falacia de la autoridad, la cual consiste en abusar de una determinada jerarquía

como recurso en la argumentación (relación sintomática, *argumentum ad verecundiam*). También ocurre cuando se realiza una falacia de generalización apresurada, en la cual, se omite la evaluación detenida de argumentos y se toma un solo ejemplo como recurso suficiente para juzgar otros casos. También se apela a un esquema argumentativo incorrecto cuando se realiza una falsa analogía, llevando a cabo comparaciones entre dos instancias que no admiten comparación, con lo cual se pretende mostrar una argumentación como verdadera sólo por el efecto de la comparación.

Violación de la regla 8 (regla de la validez), cometida por el protagonista en la etapa de argumentación.

- a. Razonamientos que tratan una condición necesaria como condición suficiente:** esta violación puede suceder cuando se realiza una negación del antecedente o de la afirmación del consecuente en la argumentación.

Violación de la regla 9 (regla de clausura), cometida por el protagonista o el antagonista en la etapa de clausura.

- a. Cambios en la conclusión por parte del protagonista:** esta falacia puede presentarse cuando una de las partes rechaza retractarse de un punto de vista que evidentemente no fue exitosamente defendido; de igual manera se presenta la falacia si se concluye que un punto de vista es verdadero sólo porque fue defendido exitosamente, recordemos que la búsqueda del acuerdo es el objetivo de la discusión crítica y para ello es necesario más un argumento de veracidad.
- b. Cambios en la conclusión del antagonista:** en esta falacia una de las partes rechaza retirar su crítica a un punto de vista que ha sido exitosamente defendido. También se presenta cuando se concluye que un punto de vista es verdadero solamente porque lo opuesto no fue exitosamente defendido, lo cual además constituye un facilismo en la argumentación, quitando responsabilidad a la parte que saca ventaja de esta falta de argumentación, en una especie de oportunismo.

Violaciones de la regla 10 (regla del uso), cometida por el protagonista y el antagonista en cualquier etapa de la discusión.

- a. Empleo incorrecto de la falta de claridad:** en esta falacia se acude a la ambigüedad, vaguedad, implicación e indefinición como forma de argumentación.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

- b. El principio cooperativo:** que se expresa en las **máximas de Grice**, supone que quienes intervienen en un intercambio comunicativo acuerdan hacerlo, y tal acuerdo vale para el comienzo o el final de la conversación.
- c. Máxima de cantidad:** guarda relación con la cantidad de información que debe darse. Incluye dos submáximas:
 - 1. Haga que su contribución sea todo lo informativa que el intercambio requiera.
 - 2. No haga que su contribución sea más informativa de lo que el intercambio requiera.

Máxima de calidad

Se refiere a la verdad de la contribución, que se especifica también en dos submáximas:

- 1. No diga lo que crea que es falso.
- 2. No diga nada de lo que no tenga pruebas adecuadas.

Máxima de relación (o relevancia)

Comprende la máxima que Grice denomina "Vaya usted al grano" ("Haga su contribución relevante").

Máxima de modo

La supermáxima es "Sea usted claro" y comprende cuatro submáximas:

- 1. Evite la oscuridad.
- 2. Evite la ambigüedad.
- 3. Sea escueto.
- 4. Sea ordenado.

No obstante, con frecuencia estas máximas no se cumplen. De hecho, se suelen romper de forma intencionada para transmitir información de forma no literal (mediante la ironía, por respeto, etc.) y para generar inferencias pragmáticas, conocidas como *implicaturas conversacionales* (mecanismos de interpretación que van más allá de lo manifestado en los enunciados).

Dado lo anterior, podríamos analizar la realimentación como un acto comunicativo de formación, en el que debe observarse el cumplimiento de estas máximas, lo que permitiría en parte analizar la eficiencia de este evento educativo. Podría pensarse que este principio es obviamente manejado por los hablantes y que corresponde a un comportamiento que naturalmente se espera en la comunicación; por el contrario a pesar de esta esperada competencia, las falencias existentes en el proceso comunicativo, generan diversas dificultades, que van desde los malos entendidos hasta la desinformación. Por tal razón, un evento lingüístico como la realimentación en ambientes educativos, puede nutrirse de estos conceptos para lograr una mayor solidez lingüística, que parta

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

de la claridad, de la eficiencia comunicativa y por supuesto del principio de cooperación tan necesario para la comunicación.

Teniendo en cuenta las anteriores reflexiones y, además como se dijo anteriormente que la realimentación está articulada al proceso evaluativo como lo indican Restrepo Gómez et al. (2009, p. 32), a continuación reflexionaremos sobre este concepto partiendo de lo que plantean Álvarez de Zayas y González Agudelo (2003, p. 64-66) en la lección 12 "La evaluación" de su texto *Lecciones de didáctica general*, al asumir la evaluación como la comprobación del cumplimiento de los objetivos, la cual permite constatar si se satisfizo la necesidad de aprendizaje del estudiante y constatar la eficiencia del proceso docente educativo.

La evaluación, entonces, involucra tanto a docentes como estudiantes, a partir de todo un proceso de acompañamiento al proceso docente educativo como totalidad y en cada uno de sus partes. Esto quiere decir que la evaluación está relacionada con el cumplimiento del objetivo ya sea instructivo, educativo o desarrollador, que a su vez está integrado al método que es la forma pertinente de poner en escena cada una de las acciones y actividades que permiten alcanzar los conocimientos y habilidades propias del proceso educativo y formativo. En este sentido, la evaluación es un sistema complejo que parte de la observación de las acciones que se generan a partir de poner en práctica lo diseñado en el proyecto educativo. Además, los autores señalan que la evaluación puede ser diagnóstica, (sirve para constatar y contextualizar el nivel de conocimientos y habilidades que posee el estudiante); formativa (pretende determinar el grado de adquisición de conocimientos habilidades de los estudiantes para autogestionar su proceso formativo) o de acreditación (es la que busca que el estudiante demuestre sus conocimientos para ser promovido a niveles superiores o al mundo del trabajo). Como se ve, la evaluación permea el sistema educativo y está presente para mejorar constantemente, y es necesaria para obtener información válida sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y así mejorar los problemas que surgen continuamente en los procesos educativos.

Por consiguiente, la asignación de actividades en los procesos educativos tiene un profundo sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a través de ellas, se pueden generar actividades que posibiliten la apropiación y aplicación de conceptos útiles para el estudiante en su incorporación al mundo social y laboral.

Casanova (1999, p. 57-89) presenta el concepto de evaluación a partir de los aprendizajes de los estudiantes y la asume desde una perspectiva formativa. Desde este punto la evaluación tiene características formativas que considera válidas y adecuadas para evaluar los procesos de formación humana y de cualquier situación en la que lo humano sea prioritario y posibiliten al estudiante alcanzar una plena e integral formación. En este sentido la evaluación se plantea

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

desde una doble perspectiva: enseñanza-aprendizaje que consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Considerando estos criterios, la autora propone una tipología de evaluación que se oriente a lo formativo, dicha tipología es la siguiente: la evaluación según su funcionalidad que puede ser sumativa (se aplica para procesos acabados) o formativa (se considera en los diferentes procesos de la enseñanza-aprendizaje); la evaluación según su normotipo puede ser nomotética (supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado) o idiográfica (normalmente es individualizada y se aplica a las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus capacidades personales). La valuación según su temporalización puede ser inicial (tiene un función diagnóstica), procesual (consiste en la valoración continua del aprendizaje y de la enseñanza del profesor) o final (se realiza al terminar un proceso con el fin de reflexionar en torno a lo realizado a lo largo del periodo académico). La evaluación según sus agentes puede ser de carácter autoevaluativo (el sujeto evalúa sus propias actuaciones y desempeño en el proceso de aprendizaje), coevaluativa (consiste en la evaluación mutua de una actividad o trabajo realizado entre varios) o heteroevaluativa (se da cuando una persona evalúa el desempeño de otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, su progreso).

Y la autora concluye señalando los objetivos de la evaluación que deben estar orientados fundamentalmente a disponer de información permanente sobre el proceso educativo con el fin de mejorar los procesos educativos y de esta manera lograr la formación integral e idónea de los estudiantes.

Profundizando un poco más sobre la evaluación y su articulación con la realimentación, hay que decir que la asignación de actividades en los procesos educativos tienen un profundo sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a través de ellas, se pueden generar actividades que posibiliten la apropiación y aplicación de conceptos útiles para el estudiante en su incorporación al mundo social y laboral, pero además, a través de procesos de realimentación se le brinda información al estudiante para que el mismo valore su proceso de aprendizaje y fortalezca su aprendizaje.

Ahora la pregunta es ¿cómo evaluar a partir de una adecuada realimentación para que el estudiante alcance una plena e integral formación desde el punto de vista humano y laboral? La evaluación adquiere sentido y significado cuando apunta hacia este ideal, pero para ello es necesario tener horizontes definidos, no se trata de evaluar por evaluar, sino de tener un concepto claro de evaluación. Y consideramos que Casanova (1999, p. 60) en ese sentido propone

un concepto de evaluación desde un sentido más formativo y humano, al definir la evaluación como "un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente". Así pues, el sentido de retroalimentación parte de una adecuada evaluación de las actividades que los estudiantes presentan para darles información pertinente acorde a su proceso formativo y de esta manera lograr modificar sus métodos y conductas de estudio.

Este concepto de evaluación es un camino exigente y cuestiona el "estudiar para aprobar" y calificar al estudiante como "positivo o negativo" e invita al docente y al sistema educativo a un "cambio de imagen" sustentado en contenidos reales dirigidos a un contexto concreto y específico, en que se evalúa el proceso del estudiante, su recorrido en el trayecto largo del aprendizaje. Este camino es como ir por una senda estrecha en la que hay que tener en cuenta las diferentes alternativas, fijarse en los diferentes movimientos, pensarlos, plantearse problemas en relación con el objeto evaluado, a la vez diseñar técnicas, instrumentos, tiempos de la travesía, conocer los agentes que están en ese camino; ejecutar recogiendo los datos, analizándolos e interpretándolos; para luego describir ese camino, que en este caso, es describir y evaluar el aprendizaje, pero, también la manera como se enseña y así construir conclusiones para valorar el objeto evaluado y poder tomar decisiones que guíen los procesos y los resultados de las situaciones valoradas.

Como se ve, la evaluación va mucho más allá y da cabida para mirarla en un sentido más amplio, en el que creemos las tareas juegan un papel importante, cuando se proponen no como un relleno o se dejan como simples tareas sin relación con lo enseñado, para ocupar el tiempo del estudiante, sino que se proponen para ampliar las perspectivas de aprendizaje. Entonces, bien cabe que nos cuestionemos ¿para qué asignamos tareas? ¿Cuál es el sentido de la actividad como una tarea propia de una Universidad situado en un contexto específico y un programa específico?

Las diferentes actividades que realiza el estudiante en su proceso formativo, son acciones que se le proponen al estudiante para potenciar el aprendizaje y tienen una funcionalidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, tienen una valoración y consideramos que es una de las tantas maneras de recoger y obtener datos a lo largo de ese proceso, estas actividades cuando son valoradas y aprovechadas, dan cabida para tener datos que permitan visualizar los aprendizajes que va realizando el estudiante en su manera particular de hacerlo (ritmo, estilo, innovaciones...), y así, es fácil detectar los tipos de actividades (que llamaríamos tareas) o situaciones educativas que favorecen su aprendizaje, para potenciarlas con ese estudiante y así favorecer su formación de manera idónea. Con esta propuesta evaluativa, se quiere insistir más en lo

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

humano y formativo que considera al estudiante sujeto como alguien que está en continuo cambio y transformación.

Las actividades programadas en los procesos educativos y formativos deben estar dirigidas a evaluar esos cambios y transformaciones del sujeto, es decir, la evaluación debe tener un carácter "integrador" entre lo enseñado y lo aprendido, entre lo aprendido y el contexto social en el que posiblemente se desenvolverá el futuro profesional.

Saber que existe un tipo de evaluación que según su funcionalidad puede ser formativa e integrándola a procesos cuantitativos, indudablemente que contribuye a una mejor educación y formación de los estudiantes. Evaluar no es fácil, es una tarea seria y compleja y si no se sabe qué evaluar, qué tareas proponer para guiar el aprendizaje o la integración con lo social y laboral, la educación seguirá siendo algo que se requiere para la profesionalización pero no tendrá un sentido integral y formativo.

Analizando lo dicho hasta aquí podemos señalar que la realimentación es todo un proceso y una práctica que involucra diferentes estrategias discursivas desde las acciones mismas que asuma el profesor frente a sus estudiantes como la manera que estos lo canalicen, pero que la realimentación está orientada, indiscutiblemente a permitirle al estudiante un mejor proceso formativo y educativo.

4. Conclusiones

La escritura es una actividad fundamental en la práctica discursiva de la realimentación, puesto que evidencia el proceso dialógico entre los agentes involucrados en el acto de enseñanza-aprendizaje, pero, además da cuenta como experiencia fidedigna de los progresos del estudiante en su proceso formativo.

De igual manera se puede afirmar que independiente del tipo de realimentación que exista y la corriente educativa o filosófica en la que ésta se fundamente, los fines están orientados hacia la formación y el mejoramiento de los procesos de aprendizaje del estudiante, buscando que éste acceda al conocimiento, de forma más autónoma.

La realimentación en su dinámica discursiva y formativa está articulada a los procesos evaluativos desde un sentido amplio que permite una interacción consciente y dialógica entre los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que la evaluación se asume desde las dimensiones de los aciertos y los errores para redireccionar los métodos y didácticas de la enseñanza y el aprendizaje.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

En la dinámica discursiva de la realimentación aparece la argumentación como una estrategia discursiva, que permite sustentar dichos aciertos y falencias por parte del facilitador, para que el estudiante asuma una postura de autoevaluación y autocrítica desde su proceso formativo para tomar decisiones de mejoramiento en su acto educativo y le posibilite una construcción de conocimiento con sentido y proyección personal, social y laboral.

En esta búsqueda de indagación tanto bibliográfica como de recolección de datos, la realimentación en los ambientes educativos virtuales, se puede decir que es una práctica discursiva y lingüística que se constituye en una mediación pedagógica y didáctica de acompañamiento constante entre los diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que potencia el diálogo y la interacción educativo con un sentido más humano.

5. Lista de referencias

Álvarez de Zayas, C. M. y González Agudelo, E. M. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio.

Balcarcel, G. (2006). La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera. *Letras*, 73 (48), p.349-363. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0459-1283

Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística de texto*. Barcelona: Ariel.

Carpio Ramírez, C. A., et al. (2003). Tipos de retroalimentación en el aprendizaje de términos metodológicos de la psicología experimental. *Anales de psicología*, 1(19), 97-105. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/10-19_1.pdf

Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Fundación Universitaria Católica del Norte. *Dimensión de la realimentación en AVA*. Consultado el 12 de marzo de 2011. Recuperado de: http://biblioteca2.ucn.edu.co/rdocumentos/Biblioteca/Documentos/Publicos/Docencia-Virtual-Competencias-laborales/Semana5/_DimensionesRealimentacion.html

Guerrero Radillo, A. P. y Ortiz Rueda, G. (2007). El papel de la retroalimentación y la ausencia o presencia de instrucciones en la elaboración de descripciones en tareas de discriminación condicional. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 5-13. Recuperado de: <http://regweb.ucatolica.edu.co/publicaciones/psicologia/ACTA/v10n1/articulosrevista/Acta10v1Art1.pdf>,

Pacheco Chávez, V. y Villa Soto, J. C (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(10), 1201-1224. Recuperado de:



"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00036&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n27/pdf/rmiev10n27scC00n01es.pdf>

Parodi Sweis, G. (2010). *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Polanco-Bueno, R. (1994). Observaciones y retroalimentación del comportamiento docente en el salón de clases: sus efectos sobre el desempeño de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1(26), 35-49. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80526103.pdf>

Pérez, I. P. (2000). *Habilidades sociales, educar hacia la autorregulación: conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Horsori. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=srhgnS03sZQC&pg=PA179&lpg=PA179&dq=Habilidades+sociales,+educar+hacia+la+autorregulaci%C3%B3n:+conceptualizaci%C3%B3n,+evaluaci%C3%B3n+e+intervenci%C3%B3n&source=bl&ots=R8_zCBMg7v&sig=AF0RdLj5AE4pLwXdNcDFqibL7EQ&hl=es&ei=VgzsTivCJcL68AbG4NSmAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCAQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false

Restrepo Gómez, B., Román Maldonado, C. E. y Londoño Giraldo, E. (2009). *Situación actual de la investigación y práctica discursiva sobre la evaluación del aprendizaje en e-learning en la educación superior*. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.

Restrepo Jiménez, M. y Campo Vásquez, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modo*. Bogotá: Javegraf.

Rodríguez, L. H. (2011). Dimensión de la realimentación en AVA. Recuperado de: http://biblioteca2.ucn.edu.co/rdocumentos/Biblioteca/Documentos/Publicos/Docencia-Virtual-Competencias-laborales/Semana5/_DimensionesRealimentacion.html

Román Maldonado, C. E. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. *Revista Virtual Católica del Norte*, (26), Extraído el 26 de agosto de 2010 de:

http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=65&Itemid=1

Sánchez Upegui, A. A., Puerta Gil, C. A. y Sánchez Ceballos, L. M. (2010). *Manual de comunicación en ambientes virtuales educativos*. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.

Van Eemeren, F. (2006) *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Vásquez Rodríguez, F. (2008). *Educación con maestría*. Bogotá: Ediciones Unisalle.