

EGE0000003093

P
Q1 3
S36
2005

• 7

13-7

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL



CAMPUS COLIMA

**LA RETROALIMENTACIÓN DE TEXTOS
EN CURSOS DEL ÁREA DEL LENGUAJE:
UNA PROPUESTA**

T E S I S

**PRESENTADA COMO REQUISITO
PARA OPTAR POR EL GRADO DE**

**MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON ESPECIALIDAD EN HUMANIDADES**

**AUTORA:
ADA AURORA SÁNCHEZ PEÑA**

**ASESORA:
MTRA. HORTENCIA ALCARAZ BRICEÑO**

COLIMA, COL.

DICIEMBRE DE 2001.



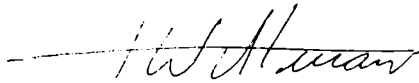
ACTA DE EXAMEN Y AUTORIZACION DE LA EXPEDICION
DE GRADO ACADÉMICO

Los suscritos, miembros del jurado calificador del examen de grado sustentado hoy por **Ada Aurora Sánchez Peña** en opción al grado académico de

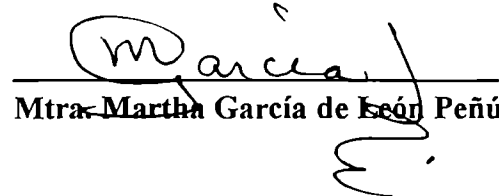
Maestra en Educación, especialidad en Humanidades

hacemos constar que el sustentante resultó **APROBADA POR UNANIMIDAD**


Mtra. Hortensia Alcaraz Briceño



Mtro. Héctor Maldonado Willman

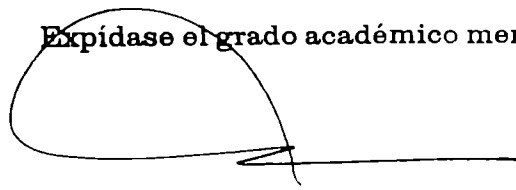


Mtra. Martha García de León Peñúñuri

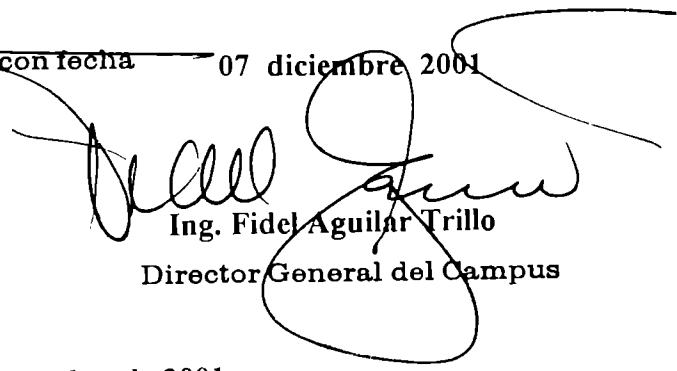
Hago constar que el sustentante, de acuerdo con documentos contenidos en su expediente, ha cumplido con los requisitos de graduación, establecidos en el Reglamento Académico de los programas de graduados de la Universidad Virtual.


Lic. Ma. Matilde Sánchez Aguayo
Director de Servicios Escolares

Expidase el grado académico mencionado, con fecha 07 diciembre 2001



Ing. Carlos Enrique Cruz Limón
Rector de la Universidad Virtual



Ing. Fidel Aguilar Trillo
Director General del Campus

DEDICATORIA

A mis padres, a mi esposo y a mi hijo,
por su paciencia mientras escribo.

“Si concebimos escribir como un instrumento básico de aprendizaje [...], de exploración del mundo y de interacción con los demás, tiene que ser una práctica corriente; tiene que ser una práctica diaria en el aula”

Grabe y Kaplan

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los profesores y alumnos del sector del lenguaje de la preparatoria del ITESM Campus Colima, su disposición y su tiempo para sumarse al proyecto de investigación planteado; a la maestra Hortencia Alcaraz Briceño, tutora de este trabajo, las observaciones oportunas y específicas; a los maestros Héctor Maldonado y Martha García de León, lectores de la tesis, sus correcciones y sugerencias de mejora; a mi familia, su ayuda y colaboración decisivas para alcanzar una meta profesional que me propuse y que, por fortuna, estuvo muy ligada a mi labor docente. A todos, en verdad, muchas gracias.

RESUMEN

LA RETROALIMENTACIÓN DE TEXTOS EN CURSOS DEL ÁREA DEL LENGUAJE: UNA PROPUESTA.

DICIEMBRE DE 2001

ADA AURORA SÁNCHEZ PEÑA

LIC. EN LETRAS Y PERIODISMO

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Dirigida por Hortencia Alcaraz Briceño, maestra en Educación.

El presente trabajo se enmarca dentro de la Investigación-Acción-Participativa y plantea una propuesta de retroalimentación de textos en cursos del área del lenguaje, es decir, en aquellos que dentro de sus objetivos principales contemplan el desarrollo de competencias en la escritura.

La propuesta se formuló a partir de un diagnóstico de necesidades en el sector del lenguaje, de la preparatoria bilingüe del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Colima, y de la confrontación entre teoría y práctica de quienes participaron en esta investigación.

En el primer capítulo se expone la delimitación del problema, los objetivos y el diseño metodológico, entre otros puntos. El segundo capítulo se destina a la construcción del marco teórico, que fundamenta los conceptos y términos clave que se manejan a lo largo de estas páginas. El tercer capítulo constituye el centro de esta tesis al ser la sistematización de la experiencia de Investigación-Acción-Participativa. (Este capítulo se

divide en el diagnóstico, proyecto de intervención, implementación y evaluación.) El cuarto capítulo se aboca a la reformulación de la propuesta, al análisis crítico del camino recorrido y al avizoramiento de nuevas perspectivas.

Al final de este trabajo, se presentan las conclusiones que se obtuvieron tras un año de aproximaciones, encuentros y desencuentros con alumnos y maestros que a propósito de muy variados estímulos -entre ellos la redacción de textos-, tejían una red compleja e interesante de múltiples contactos comunicativos.

La definición de los textos más significativos (calidad versus cantidad); la aplicación de siete principios de la retroalimentación ideal (puntualidad, claridad, totalidad, especificidad, sugerencia, motivación y positividad); el diseño de una rúbrica o formato de retroalimentación de texto y el empleo del portafolio de evaluación, constituyen los cuatro elementos de innovación que se propusieron para conseguir que la retroalimentación fuera inmediata; motivadora y correctora al mismo tiempo; integral y promotora del análisis y seguimiento a las anotaciones del profesor.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen	vi
Introducción	1

CAPÍTULO I: El origen de la duda: planteamiento del problema

A. Antecedentes	5
B. Pregunta de investigación y delimitación del estudio	7
C. Definiciones	12
D. Justificación	14
E. Objetivos	16
F. Limitaciones	17
G. Metodología	19
1. Investigación cualitativa	19
1.1. Investigación-Acción	21
1.2. Investigación-Acción-Participativa	23
1.3. ¿Por qué trabajar con la Investigación-Acción- Participativa?.....	24
2. Tipo de estudio	25
3. Diseño metodológico	27

CAPÍTULO II: La raíz y la savia: marco teórico

A. Educación y escuela	35
1. Función socializadora	35
2. El modelo pedagógico progresista	37
B. El proceso de enseñanza-aprendizaje como comunicación	39
1. Roles del profesor y del alumno	40
2. La importancia de la retroalimentación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje	41
C. Enseñanza	43
1. Estrategias de enseñanza	44
2. Didáctica de la escritura	46
3. La retroalimentación de la escritura	51
D. Aprendizaje	52
1. Estrategias de aprendizaje	53
2. Aprender a escribir	54
3. Autocorrección	55

E. Evaluación del aprendizaje	55
1. Concepto de evaluación	55
2. Evaluación de competencias de escritura a través del portafolio	57

CAPÍTULO III: Los sujetos y el objeto: análisis y sistematización de la experiencia

A. Diagnóstico	60
1. Contexto institucional	60
1.1. Misión 2005	61
2. Constitución del equipo	64
3. Instrumentos y muestras	66
4. Interpretaciones	86
5. Problemáticas centrales	90
6. Fines prácticos	92
7. Qué se necesita saber para actuar	92
8. Delimitación del trabajo en el tiempo y el espacio	93
B. Proyecto de intervención	93
1. Justificación	93
2. Objetivos del proyecto	95
3. Elementos de planeación	95
3.1. Acción 1: definición de los textos más significativos	95
3.2. Acción 2: aplicación de los principios de la retroalimentación ideal	96
3.3. Acción: empleo de una rúbrica de retroalimentación de texto	100
3.4. Acción 4: uso del portafolio de evaluación	102
C. Implementación	110
1. Sujetos participantes	110
2. Periodo de implementación	111
3. Fases	111
D. Evaluación del proyecto	113
1. Instrumentos	113
2. Resultados	113
3. Categorías de análisis	129
4. Interpretaciones	132

CAPÍTULO IV: El manto de Penélope: reformulación de la propuesta

A. Autocrítica	143
B. Reformulación de la propuesta: sugerencias de mejora	147

CONCLUSIONES	150
ANEXOS	157
A. Cuestionario de diagnóstico	158
B. Gráfica 1	160
C. Gráfica 2	161
D. Gráfica 3	162
E. Gráfica 4	163
F. Gráfica 5	164
G. Gráfica 6	165
H. Gráfica 7	166
I. Gráfica 8	167
J. Gráfica 9	168
K. Gráfica 10	169
L. Entrevista de diagnóstico	170
M. Percepciones de los maestros	172
N. Percepciones de los alumnos	174
Ñ. Rúbrica de retroalimentación de texto	176
O. Cuestionario de metacognición I	177
P. Cuestionario de metacognición II	178
Q. Cuestionario de metacognición III	179
R. Formato de concentración de calificaciones	180
S. Formato de evaluación del portafolio	181
T. Cuestionario de medio término	182
U. Entrevista de medio término	183
V. Cuestionario final	184
W. Entrevista final	186
BIBLIOGRAFÍA	188

INTRODUCCIÓN

Todo profesionista actual debe, invariablemente, dominar el ejercicio de la palabra escrita. De ese dominio depende, en mucho, la trascendencia de sus relaciones sociales: quien aprende a ejercer la escritura con propiedad, no sólo alcanza prestigio y eficacia en la transmisión de sus mensajes, sino también la posibilidad de entablar sinceros y entrañables contactos con innumerables personas. Por ello, no extraña que las instituciones educativas a través de sus programas curriculares busquen conseguir, entre otros objetivos, el que sus estudiantes desarrollen competencia en la redacción de distintos tipos de textos -de acuerdo a propósitos comunicativos específicos.

Por supuesto, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey no se queda al margen de estas preocupaciones y establece en la Misión 2005, el documento que rige su filosofía operativa, que los estudiantes deben poseer –entre otras características distintivas- la competencia en la comunicación oral y escrita.

Tanto en preparatoria como en profesional, los alumnos cursan una serie de materias del sector del lenguaje que les permiten adentrarse en el conocimiento de su lengua materna y en una o dos extranjeras, para expandir sus posibilidades de expresión en el mundo profesional y personal en que se desenvuelven. Pero, ¿qué sucede cuando en dichas materias los alumnos no reciben una retroalimentación eficiente con respecto a los textos que elaboran y que de un modo u otro reflejan su nivel de competencia en la escritura? ¿Qué sucede si el estudiante no alcanza a reconocer sus aciertos y errores? ¿Tendrá posibilidades de progresar y de adquirir esa marca que debe identificar a los egresados del Tec de Monterrey? ¿Qué pasa cuando los profesores y los alumnos están insatisfechos con

la retroalimentación que se genera, ya sea por el tiempo que se invierte en ella y/o los resultados que arroja?

La presente investigación se internó, justamente, en el estudio de la retroalimentación de textos de profesores del sector del lenguaje de la preparatoria bilingüe del ITESM Campus Colima, con el propósito de desarrollar una propuesta que ayudase a mejorar la calidad y la eficiencia de esos mecanismos de retroalimentación mediante los cuales los discípulos reciben las observaciones de sus profesores y pueden asimilarlas en favor de su aprendizaje.

El proceso de investigación tuvo lugar de enero a diciembre de 2000 y se desarrolló de acuerdo a los principios metodológicos de la Investigación-Acción-Participativa (IAP), que hace hincapié en la reflexión de los sujetos participantes y en su involucramiento directo con la programación y experimentación de soluciones.

La (IAP) es un tipo de investigación aplicada, de corte cualitativo, que se basa en cuatro ejes operativos: diagnóstico, proyecto de intervención, ejecución y evaluación.

En esta investigación desarrollamos los cuatro ejes de la IAP, pues nos pareció importante -además de vislumbrar necesidades y problemáticas a través del diagnóstico-proponer, aplicar y evaluar posibles soluciones. De esta manera, realimentábamos la práctica pedagógica con la teoría y la teoría con la labor pedagógica.

El diagnóstico se llevó a cabo durante el semestre enero-mayo de 2000 y contó con la participación del profesor de Lenguaje y Expresión II (aquí llamado Roberto Cisneros) y sus dos grupos de segundo semestre (uno de 31 y otro de 32 alumnos). Asimismo, se contó con la disposición de la profesora de Análisis Literario (aquí nombrada Lupita Venegas), encargada junto con un asistente (aquí llamado José Luis Valdivia) de los grupos de cuarto semestre (uno de 27 y el otro de 28 alumnos).

Diversas técnicas documentales y de campo nos permitieron identificar -en el diagnóstico- que la retroalimentación que se generaba en los cursos aludidos era impuntual, vaga, superficial y poco consultada, problemáticas que requerían el diseño de un plan interventor tendiente a eliminar los obstáculos identificados.

El proyecto de intervención se gestó a partir de la información recabada con el diagnóstico, las opiniones de los profesores y los alumnos y la revisión sobre teorías del aprendizaje, pedagogía y didáctica de la escritura, fundamentalmente.

Para lograr que la retroalimentación fuera: a) inmediata; b) elaborada con una metodología específica que motivara y corrigiera; c) integral y d) consultada y analizada por los estudiantes, se propusieron cuatro acciones interventoras: 1) definición de textos más significativos; 2) aplicación de los principios de la retroalimentación ideal; 3) empleo de una rúbrica de retroalimentación y 4) uso del portafolio de evaluación.

El proyecto de intervención se gestó entre junio y agosto de 2000 y se aplicó y evaluó durante el semestre agosto-diciembre del mismo año. En las dos últimas fases sólo participó el profesor Roberto Cisneros con tres grupos del curso de Lenguaje y Expresión I y una servidora como agente externo o investigadora titular.

Cabe recordar que la IAP aboga por la integración de equipos de investigación que no establezcan jerarquías rígidas e insuperables entre el investigador externo y la comunidad estudiada (en este caso los profesores). En vista de ello, los maestros participantes tuvieron plena libertad para analizar y proponer ideas, sin que existiese el prejuicio de que había una investigadora experta que imponía sus verdades y a la que había que atender como tal.

No obstante la participación colegiada de los profesores y de quien esto escribe, hubo momentos en que asumí tareas de manera unilateral, como la redacción de los informes o la aplicación de instrumentos de evaluación, por ejemplo, ya que ésta era una

forma de ahorrar tiempo y de, finalmente, ser quien registrara –como correspondía- toda la bitácora del viaje exploratorio.

Para distinguir si una fase se realizó de manera individual o colegiada, este informe incluye la forma plural “nosotros” y la forma singular “yo”, ya sea de manera explícita o implícita.

Al evaluar el proyecto de intervención descubrimos que si bien las propuestas no disminuían la inversión de tiempo que hacía el profesor en la retroalimentación de textos (un malestar sentido), sí posibilitaban que el alumno identificara con claridad qué aspectos debía tomar en cuenta cuando elaboraba un escrito, cuáles era sus fortalezas y errores, cómo evolucionaba su proceso de escritura, elementos que –según diversos teóricos- ponen al estudiante en el camino de aprender a aprender, de dirigir su propio aprendizaje, de ser independiente, tal y como lo promueven los modelos pedagógicos progresistas, entre ellos el que desarrolla actualmente el Tecnológico de Monterrey.

CAPÍTULO I

EL ORIGEN DE LA DUDA: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A. Antecedentes

Una de las quejas más frecuentes que solemos tener los profesores con respecto a nuestra labor docente, se vincula con la revisión de tareas escolares. O, mejor dicho, con el largo tiempo que dedicamos a esta actividad sin que –en muchos de los casos- veamos los progresos ideales en el estudiante. ¿Cuántas horas dedica un maestro a supervisar todos los ejercicios, trabajos, investigaciones, composiciones y demás actividades que a lo largo de un ciclo escolar realiza cada uno de los treinta alumnos –o más- que pueda tener en su grupo? ¿Cuánto de este tiempo realmente se invierte para ayudar a que el estudiante aprenda? ¿Qué tan efectiva es la retroalimentación que el profesor proporciona al estudiante? ¿Cuántas de las correcciones y sugerencias del maestro son tomadas en cuenta? ¿Para qué sirve la retroalimentación? ¿Cuáles son sus límites y alcances? ¿Cuál es la mejor manera de retroalimentar los textos de los estudiantes, de modo que maestro y alumno obtengan satisfacción y aprendizaje?

Éstas y otras interrogantes son parte de las inquietudes que a menudo nos preocupan a los profesores, especialmente a quienes impartimos cursos dentro del área del lenguaje, es decir, dentro del área que –por antonomasia- asume el desarrollo de competencias escriturales a través de la creación de distintos tipos de textos.

Nos preocupa especialmente a nosotros –o por lo menos debiera serlo-, porque en nuestras materias no sólo es necesario programar permanentemente el ejercicio de la redacción (lo cual en sí mismo implica buen tiempo), sino también porque es preciso revisar a detalle aspectos variados y complejos que, en su conjunto, hacen posible que un texto sea claro, coherente y funcional, exigencia que conlleva -¡definitivamente!- mucho tiempo.

Ante la carga excesiva de trabajo y el número elevado de alumnos, es comprensible que prácticamente ningún profesor puede mirar “con lupa” un texto a fin de brindar a sus alumnos una retroalimentación profunda y global; con suerte, hará algunas anotaciones rápidas –quizá algunas veces ilegibles-, si no es que apenas asigne una calificación al escrito y queden en el aire -para mejores ocasiones- las correcciones y las sugerencias de perfeccionamiento.

Si en las materias destinadas *ex profeso* a desarrollar las habilidades de escritura, los estudiantes no encuentran una retroalimentación apropiada a sus textos, una guía que oriente sus aprendizajes en la redacción, ¿en cuál curso podrían obtenerla?

Resulta contradictorio y lamentable que por falta de tiempo y/u organización, con excesiva frecuencia dejamos de señalar aciertos y errores en los textos de los alumnos, permitiendo con esto que los estudiantes sigan cometiendo las mismas faltas, o se desmotiven por creer que no serán capaces de dominar la materia, cuando una oportuna retroalimentación podría significar el revertir estas tendencias.

Identificada con las preocupaciones expuestas, decidí proponer a los profesores del área del lenguaje, de la preparatoria bilingüe del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Colima, que reflexionáramos acerca de nuestra práctica docente y particularmente en las formas y resultados de la retroalimentación de textos que ejercíamos en nuestros respectivos cursos.

La temática pronto suscitó interés en los colegas porque ellos, como yo, teníamos necesidad de encontrar mecanismos de retroalimentación de textos que fueran, por un lado, lo suficientemente efectivos, y por otro, lo suficientemente prácticos en cuanto a la inversión de tiempo. Nos unía a los profesores, además, la necesidad de intentar solucionar esas contradicciones que entre el querer y el hacer se presentaban, entre la prescripción y la práctica, o, como diría Lawrence Stenhouse, entre la aspiración y la realidad educativas.

Gracias a ese interés compartido en la retroalimentación de textos, surge, pues, esta Investigación-Acción-Participativa como proyecto de tesis en la maestría en Educación con especialidad en Humanidades.

La travesía, ese viaje desde el establecimiento del problema hasta el desarrollo de la investigación y la obtención de resultados, se informa -como es debido- en las siguientes páginas.

B. Pregunta de investigación y delimitación del estudio

De acuerdo con Carreras de Alba, et al (2000), existen diversas investigaciones educativas que han aportado datos significativos para la reconceptualización del docente eficaz. Si en un principio se creía que el ideal de profesor era aquel que poseía una serie de características especiales de personalidad, ahora se reconoce que más que rasgos de personalidad singulares, el docente debe poseer una serie de competencias verificables en dos tipos de estrategias: las estrategias instructivas y las estrategias de dirección del aula. Es decir, necesita conocer cómo planear y ejecutar la enseñanza, pero también cómo

promover, facilitar y evaluar los múltiples contactos comunicativos que se generan en el ambiente de clases.

Las estrategias de dirección del aula –explica Carreras de Alba-, resultan importantes porque “preparan el terreno” para las estrategias de instrucción y, además, porque muy probablemente están relacionadas con el tipo de motivación que presenta el estudiante por su aprendizaje.

De hecho, como lo señalan los trabajos de Contreras (1990) y Durán (1995), el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser concebido como un proceso de comunicación en el que intervienen componentes informativos, perceptivos e interactivos. En este sentido, se comprende que es necesario que el profesor “concientice” su papel de comunicador en un acto comunicativo por excelencia: el de enseñanza-aprendizaje. Más aún, es imperativo que reconozca de qué manera alienta la apertura de la comunicación –en su más amplia acepción- y responde a los estímulos que el alumno le proporciona, con el ánimo de enseñar aprendiendo y enseñar a aprender.

Dentro de esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, la retroalimentación juega un papel vital puesto que permite el intercambio de posiciones (emisor/receptor) entre el maestro y el alumno, pero también la construcción de nuevos mensajes y significados.

Cuando el alumno presenta al profesor un trabajo o un texto, por ejemplo, requiere que su mensaje sea recibido, decodificado y retroalimentado; o sea, reconocido por el *otro*, por el receptor, quien al generar una respuesta se convierte en emisor.

La fuente original del mensaje necesita recibir comentarios, correcciones, sugerencias, para mejorar los sucesivos mensajes o tareas, ya que desea perfeccionar su nivel de conocimientos o de habilidades.

Como señala K. Berlo (1982), “la retroalimentación o *feedback* proporciona a la fuente la información con respecto al éxito que obtuvo al cumplir su objetivo. Al hacer esto ejerce control sobre los futuros mensajes que la fuente encodifica” (p. 86).

Sin embargo, a pesar de la trascendencia que reviste la retroalimentación, ésta ha sido un tanto relegada de las preocupaciones “oficiales” de las instituciones educativas que procuran la capacitación del docente, quizá porque se visualiza (la retroalimentación) como un elemento menor, implícito en la relación alumno-profesor, que no requiere atención especial.

En el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores, pongamos por ejemplo, los profesores recibimos una capacitación en muy variadas áreas: manejo de tecnología, planeación de sesiones, técnicas y estrategias didácticas, e, incluso, en técnicas de evaluación, pero poco o nada respecto a estrategias o recursos para comunicar al alumno sus aciertos y fallas, para retroalimentar sus trabajos, para corregir y guiar sus búsquedas de aprendizaje.

Ese mecanismo de “reanimación” que constituye la retroalimentación en un proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicado a partir de las tareas, con frecuencia se ejerce al libre albedío, con buenas intenciones, sí, pero sin una metodología expresa ni objetivos claros.

Particularmente, los profesores de materias del lenguaje, los que experimentan la urgencia cotidiana de revisar numerosos textos de sus alumnos, son más sensibles a esta problemática de *qué* y *cómo* retroalimentar a los estudiantes. En ellos, en los maestros, recae el compromiso de monitorear el proceso que siguen sus discípulos en el desarrollo de habilidades de comunicación escrita (aunque obviamente también se contemplan las habilidades orales), lo cual hace que se vean “condenados” a invertir más tiempo en la retroalimentación de los textos que el resto de sus colegas.

No obstante esta prescripción o *gaje del oficio*, la retroalimentación suele ser superficial debido a la excesiva carga de trabajo del profesor, los grupos numerosos y la falta de herramientas para emprender la delicada labor de analizar y corregir un texto (esto último más complicado que redactar el escrito mismo). Por si fuera poco, a veces la retroalimentación no sólo es superficial, sino también tardía.

La entrega retrasada de textos a los alumnos influye en el interés por la materia, en el seguimiento al aprendizaje, en la superación de errores; igual influye la profundidad de las observaciones del profesor, de las recomendaciones y sugerencias que pueda hacer al estudiante. Bien se conoce que se prefiere una retroalimentación profunda, inteligente, que una simple nota que se reduzca a “Cuida la ortografía. Calificación: 8.5”.

Pero, ¿cómo deben retroalimentarse los textos producidos en materias del área del lenguaje, dispuestas, por su naturaleza, al desarrollo de competencias escriturales?

He aquí, justamente, la pregunta de investigación que dio origen al planteamiento de este proyecto de Investigación-Acción-Participativa, dirigido a formular una propuesta de retroalimentación de textos, en cursos del lenguaje, que sea efectiva, en términos de aprendizaje para el alumno, y práctica, en términos de la menor inversión de tiempo posible, para el profesor.

La presente investigación se desarrolló en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Colima, sede que se fundó en 1980 y que en la actualidad genera opciones educativas de nivel medio y superior para jóvenes de la entidad y otras partes de la república.

El Campus Colima, como el resto de los 31 campi del sistema ITESM, alienta un nuevo modelo educativo basado en la promoción de una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que resultan indispensables para la plena inserción profesional de sus egresados.

Como parte de esa misma reingeniería del proceso educativo que establece la Misión 2005 del ITESM, los roles del profesor y del alumno han sufrido notables transformaciones en aras de promover independencia intelectual en el estudiante y de propiciar aprendizajes significativos. De forma paralela, los cursos, en su mayoría, han sido rediseñados en una plataforma tecnológica (*Learning Space*) y con base en técnicas didácticas de vanguardia.

En este marco, la investigación se realizó concretamente en el nivel preparatorio del ITESM Campus Colima y contó con la participación de maestros y alumnos de las materias rediseñadas de Lenguaje y Expresión I y II, Análisis Literario y Clásicos de la Literatura (pertenecientes al sector del lenguaje del plan de estudios de la preparatoria).

Por cierto, debido a diversas razones que más adelante serán explicadas con detalle, el número de profesores participantes varió de un semestre a otro, así como los grupos escolares con los que se trabajó.

En el semestre enero-mayo de 2000, específicamente, participaron en la investigación un profesor de la materia de Lenguaje y Expresión II, con dos grupos, y una profesora de Análisis Literario y su asistente, con dos grupos. Mientras que en el transcurso del semestre agosto-diciembre de 2000 se trabajó con un profesor de Lenguaje y Expresión I (el mismo que dio el curso II), que manejaba tres grupos escolares, y con un profesor de Clásicos de la Literatura, nuevo en la investigación y en el ITESM, que se encargaba de dos grupos.

Cabe aclarar también que el curso de Comunicación Verbal, a pesar de formar parte del sector del lenguaje, no fue tomado en cuenta para esta investigación por considerar que en dicha materia la prioridad está puesta en la producción de discursos orales, más que en los escritos.

Este proyecto de investigación, que abarcó los semestres enero-mayo y agosto-diciembre de 2000, periodos en que cursé, respectivamente, las materias de Tesis I y Tesis

II de la maestría en Educación con especialidad en Humanidades, permitió –mediante un diagnóstico- el estudio de las formas de retroalimentación de textos empleadas por algunos maestros del sector del lenguaje, compañeros de trabajo de una servidora, quien se desempeñaba como docente en la misma institución, pero en nivel profesional, en las materias de Redacción en Español y Redacción Avanzada. Asimismo, este proyecto facilitó el surgimiento de una propuesta innovadora de retroalimentación de textos que emerge a partir del *cruce* de aspiraciones, expectativas, y la revisión teórica entre todos los sujetos participantes de la investigación.

Y aunque las propuestas de mejora e intervención que aquí se exponen sirven, en principio, a los profesores involucrados en la investigación, ya que fueron concebidas en razón de sus necesidades y problemáticas específicas, esto no significa que los beneficios y los resultados de este trabajo no puedan ser extendidos a otros sujetos, otros cursos y contextos, como se atisba en las conclusiones.

C. Definiciones

Para delimitar todavía más nuestro problema, es oportuno establecer la definición o el sentido de algunas palabras clave que serán empleadas de forma recurrente a lo largo de las páginas venideras.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, entenderemos por comunicar el “hacer a otro participe de lo que uno tiene. Descubrir, manifestar o hacer saber a alguien alguna cosa. Conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito”.

Revisar será conceptualizado como “volver a examinar una cosa para corregirla o repararla” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua).

Corregir se asumirá como el “conjunto de intervenciones que el profesor realiza sobre la redacción para poner en evidencia los defectos y errores, con el fin de ayudar al estudiante a establecer sus puntos débiles y a mejorar” (Serafini, 2000, p. 111).

En cuanto a la retroalimentación de un texto, ésta deberá entenderse como la acción de corregir, pero además, comunicar (expresar, compartir) de manera oral o escrita la identificación de aciertos en el texto que se ha escudriñado con cierta metodología.

Es decir, la retroalimentación sobrepasará los límites de lo punitivo o sancionador, que representa la mera corrección de un escrito, para abrir la posibilidad de un nuevo contacto comunicativo con el alumno.

La retroalimentación, como realimentación, es la fase del proceso de escritura del estudiante en que el profesor interviene para ayudarle a hacer evidente aquellos errores y aciertos que contribuyen a la eficacia o ineficacia comunicativa de su escrito.

Desde esta perspectiva, las intervenciones del profesor no deben catalogarse sólo como correcciones, puesto que entonces, y de acuerdo con la definición de la Real Academia de la Lengua, el rol del maestro estaría limitándose al papel de sancionador o policía de la palabra; mientras que si asume la retroalimentación tal cual del texto, estaría en posibilidad de proveer al estudiante mensajes correctivos y motivacionales más abiertos.

Aunque algunos autores -entre ellos Graves (1996), Serafini (2000) y Cassany (2000b)- emplean el término corrección como fase del proceso de escritura en la que el profesor interviene para buscar los errores y enmendar un texto, nosotros hemos preferido ampliar la cobertura de esa mirada que echa el profesor y denominar retroalimentación a la acción de escudriñar un texto y comunicar al alumno los resultados de esa observación que se ha realizado lo más objetivamente posible y con el interés de ayudar al estudiante a

distinguir sus áreas fuertes y débiles, al tiempo que se le motiva a continuar perfeccionándose.

Evaluar un texto consistirá en “el juicio que el profesor hace del escrito, en forma de una nota o un comentario verbal, con el fin de cuantificar su resultado en relación a los escritos de los otros estudiantes, a las prestaciones medias de los chicos de la misma edad y a los resultados anteriores del estudiante” (Serafini, 2000, p. 111).

Ahora bien, se interpretará como tarea el “trabajo que debe hacerse en tiempo limitado” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua); mientras que por texto, “sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles (párrafos, oraciones, sintagmas, palabras) y de reglas o criterios de organización de las mismas (introducción-desarrollo-conclusión, tesis-argumento, causa-consecuencia, coordinación sujeto-verbo)” (Cassany, 1999, p. 32).

Por último, se insiste en que a pesar de que la retroalimentación se vincula muy directamente con lo que se conoce como corrección, de ningún modo se restringe a la sola enmienda de errores: señala también los aciertos y motiva a la superación permanente.

D. Justificación

Considerando las circunstancias a favor y los beneficios vinculados a este proyecto, creemos que la investigación que está en sus manos se justifica por varias razones. Tratemos de explicarlas:

El estudio de la corrección o retroalimentación de textos es limitado en lengua española. Con excepción de los trabajos de Cassany (1996, 1999 y 2000b) y Serafini

(2000), parece que prácticamente no existen guías que orienten esta labor especial del maestro de cursos del área del lenguaje. De allí que sea oportuno y necesario que se profundice en un campo casi virgen y se solidifique una teoría que conduzca los esfuerzos de profesores y estudiantes hacia el cumplimiento de sus expectativas.

Dado que en el ITESM, institución en que tuvo lugar esta investigación, se reivindica lo que Martín (1997) llama *racionalidad práctica*, es decir, una línea de acción pedagógica que se basa en la reflexión permanente del profesor acerca de su trabajo en el aula, en contraposición a la *racionalidad técnica* que caracteriza a quien obra sin reflexión alguna, fue conveniente diseñar una Investigación-Acción-Participativa, como la que exponemos en esta tesis, a fin de rescatar la posibilidad de promover un trabajo colegiado, reflexivo, de los maestros de un sector específico.

Acorde también con la Misión 2005 del ITESM, en cuanto a la promoción de habilidades de comunicación oral y escrita como elementos distintivos del egresado del Tecnológico de Monterrey, se juzgó conveniente impulsar una investigación que contribuyera a elevar la calidad de los aprendizajes en las áreas básicas de formación escolar.

Una razón más para justificar este trabajo radica en que aborda una problemática específica, concerniente a varios compañeros profesores del sector del lenguaje (y también de otros sectores), ya que está relacionada con los niveles de desarrollo de la redacción y la ortografía en los estudiantes. En este sentido, se optó por el rescate de una problemática cercana, concreta, en contraparte a problematizaciones abstractas o lejanas en tiempo y espacio a lo que una servidora desarrolla en el terreno profesional.

Finalmente, y quizá uno de los argumentos que mejor justifica esta investigación, es que propone una forma de retroalimentación de textos que rescata la confrontación de la teoría y la práctica, y que se fragua con la participación de los sujetos-objeto de la misma

investigación. En otras palabras, este trabajo investiga para la acción, para transformar la vida en las aulas y hacer posible que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una experiencia grata y significativa para quienes se empeñan en dominar la escritura como instrumento de apropiación del mundo: los alumnos y los maestros de cursos del área del lenguaje.

E. Objetivos

Los objetivos, que representan “puntos de referencia o señalamientos que guían el desarrollo de una investigación y a cuyo logro se dirigen todos los esfuerzos” (Rojas, 1999, p. 81), son de capital envergadura en cualquier estudio.

En el caso del proyecto que nos ocupa, definimos cuatro objetivos principales, que son los que siguen:

1. Conocer cómo retroalimentan algunos profesores del sector del lenguaje los textos de sus alumnos (objetivo inmediato, específico y práctico);
2. Valorar la pertinencia de la retroalimentación que generan los profesores en los textos de sus estudiantes (objetivo inmediato, específico y teórico);
3. Formular una propuesta de retroalimentación de textos de acuerdo a las necesidades de profesores y alumnos (objetivo inmediato, específico y teórico-práctico), y
4. Aplicar y evaluar una propuesta de retroalimentación de textos (objetivo inmediato, específico y práctico).

Como se observa, los objetivos anteriores se establecieron con cierto orden de consecución: primero, el reconocimiento y la descripción de una problemática a través de un diagnóstico; enseguida, una interpretación; después, la elaboración de una propuesta o plan de intervención y, finalmente, la aplicación y evaluación de la propuesta.

F. Limitaciones

De acuerdo con Corina Schmelkes (1988), las limitaciones son condiciones que pueden frenar la investigación, una especie de elementos restrictivos en el desarrollo del trabajo.

Esta investigación tuvo sus propias limitaciones y ahora es preciso reconocerlas, en virtud de que dichas limitaciones muy posiblemente han influido en los resultados obtenidos.

Las circunstancias restrictivas observadas, fueron:

- *En razón del tiempo*

Los distintos horarios de trabajo de los profesores participantes y de una servidora, hicieron difíciles las reuniones entre nosotros. A pesar del esfuerzo realizado, y de que en muchas ocasiones intercambiamos puntos de vista, analizamos resultados, distribuimos tareas y búsquedas, nos quedamos con la percepción de que nos hizo falta tiempo para ahondar en nuestras perspectivas y experiencias, así como en la reflexión colegiada.

De hecho, la misma *falta de tiempo* ocasionó que un profesor desertara, dentro de la etapa de implementación del proyecto, ya que le resultaba complicado programar

entrevistas con una servidora, dedicar espacio para reorganizar su clase e introducir las innovaciones que le sugeríamos con respecto a la retroalimentación de textos y al uso del portafolio.

De nuevo el tiempo, como un acoso perpetuo, impidió que nos extendiéramos en la investigación, por ejemplo en la implementación y documentación de la propuesta de intervención *mejorada*; es decir, en aquella que surgió a partir de una primera aplicación o “piloteo”. De habernos extendido, seguramente habríamos consolidado más aún la propuesta de innovación, pero también hubiésemos excedido los límites temporales permitidos para presentar este proyecto de tesis.

- *En razón del nivel de profundización*

Como consecuencia de la limitación del tiempo, se decidió no profundizar exhaustivamente en las percepciones que sobre la retroalimentación de textos tenían todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesores titulares de materias del lenguaje, alumnos, padres de familia, directivos, docentes de materias diversas...) sino sólo en las percepciones de los sujetos principales: los maestros y alumnos de las materias del sector del lenguaje que fueron seleccionadas: Lenguaje y Expresión I y Análisis Literario (durante el semestre enero-mayo de 2000) y Lenguaje y Expresión II (durante el semestre agosto-diciembre de 2000).

Por otro lado, se optó por analizar sólo muestras de algunos textos de los alumnos, aun cuando –con más paciencia y tiempo- hubiese sido posible tomar prácticamente todo el universo disponible.

- *En razón de la objetividad*

Al ser los sujetos investigadores, el objeto mismo de la investigación, hay riesgo –como es de suponerse- de sesgar la información o resultar demasiados subjetivos. Sin duda, este peligro lo hemos corrido, pero advirtiéndolo desde el principio, quizá se ha mitigado con la obligatoria autocrítica que nos vimos forzados a realizar en el capítulo final de esta investigación.

- *En razón de los recursos*

Finalmente, debe mencionarse que el no contar con un espacio físico determinado para las reuniones de los profesores, el análisis de trabajos, la aplicación de cuestionarios y entrevistas, ocasionó pérdida de tiempo, incomodidades y, a veces, hasta la pérdida de la motivación entre los participantes.

G. Metodología

1. Investigación cualitativa

El reconocimiento de que la percepción del sujeto investigador influye en el objeto investigado (y viceversa) dio lugar a una nueva concepción de la investigación y de los paradigmas que podrían sustentarla. Con este origen, aparece la investigación cualitativa, corriente de indagación científica que ha cobrado gran auge a partir de la década de los setenta y bajo la cual se engloba este trabajo.

La investigación cualitativa “se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo de objeto de estudio” (Pérez, Serrano, 1998, p. 46).

Parafraseando a Taylor y Bogdam (1986, citados por Pérez Serrano, 1998, p. 47), diremos, en términos generales, que la investigación cualitativa observa las siguientes características:

- a) Es inductiva. Su diseño de investigación es flexible y se parte de interrogantes apenas esbozadas;
- b) Observa a las personas y los escenarios desde una perspectiva holística, se consideran un todo. Se estudia a los sujetos en su relación con el contexto pasado y presente;
- c) Propone que los investigadores interactúen con los sujetos de investigación de una manera natural y no intrusiva;
- d) Reivindica el valor de comprender a las personas dentro de su marco de referencia y de participar de la realidad de los investigados;
- e) El investigador cualitativo intenta ver la realidad como si fuese nueva a sus ojos, con la intención de evitar los prejuicios;
- f) Para la investigación cualitativa no hay perspectivas privilegiadas, todas las perspectivas de los involucrados en un proceso de investigación son válidas y deben tomarse en cuenta;
- g) Los métodos cualitativos son humanistas, buscan acercarse a las personas y comprender sus percepciones y su cotidianidad;
- h) Los métodos cualitativos introducen al investigador en el mundo empírico, facilitan el ajuste entre la teoría y la práctica;

- i) Para la investigación cualitativa todos los escenarios y las personas son susceptibles de ser investigados; ningún aspecto social merece ser ignorado, y
- j) El investigador cualitativo es un artífice; crea su propio método de investigación. Puede seguir lineamientos generales, pero no se ata por un procedimiento único de exploración o interpretación.

Ahora bien, dentro del modelo de la investigación cualitativa existen diversos métodos. Uno de ellos es, precisamente, el que se retoma en este trabajo y que se describe a continuación.

1.1. La Investigación-Acción

Esta vertiente de investigación surge en el campo de las ciencias sociales con Kurt Lewin, quien realizó prácticas institucionales con el fin de transformar los comportamientos y actitudes de individuos y grupos sociales.

El propio Lewin describió la *Action-Research* como “análisis, recogida de datos y conceptualización acerca de los problemas; programas para planificar la acción, ejecución y de nuevo recogida de datos para evaluarla. Finalmente, repetición de este amplio círculo de actividades” (Pérez Serrano, 1998, p. 139).

A partir de Lewin, emergen diversas corrientes de la Investigación-Acción que se desarrollan en distintas partes del mundo con sus propios matices.

La educación, particularmente, acoge la Investigación-Acción como oportunidad de reflexionar en torno a la práctica educativa y de generar planes de acción transformadora. En Inglaterra, por ejemplo, Stenhouse con el *Humanities Curriculum Project* y Elliot con el *Proyecto de la reforma del curriculum* promueven una especie de “institucionalización” de la Investigación-Acción en el aula.

000326

“La metodología empleada es básicamente cualitativa y el concepto de triangulación que se utiliza es restrictivo (se trata de someter a control cruzado los puntos de vista de profesores, alumnos y observador)” (Pérez Serrano, 1998, p. 143).

La corriente anglosajona de Stenhouse y Elliot se interesó por el estudio de la imagen del profesor, por el currículum y, en los últimos años, por las condiciones institucionales en que se desarrolla el trabajo docente.

Como ya se comentó, la Investigación-Acción ha dado pie a un sinnúmero de corrientes y variantes, pero conserva algunas rasgos característicos que definen su naturaleza. Expongamos algunos, a propósito de Gabriel Goyette y Michelle Lessard-Hébert y Jesús Ibáñez, citados por Hernández (2000):

- La Investigación-Acción tiene funciones de control, funciones intermedias y funciones de vigilancia crítica. Las primeras se explican porque hay que describir la situación del objeto, explicar y comprender la realidad, así como controlar lo real práctico. Las segundas existen porque constituyen el enlace de comunicación y negociación entre los investigadores y los investigados, para llevar a cabo la exploración y el proyecto de intervención. Y las terceras se justifican porque ayudan a la reflexión epistemológica sobre los productos de las ciencias humanas;
- La Investigación-Acción (IA) está entre la investigación fundamental (saber para el saber) y la investigación aplicada (saber para el poder);
- La IA supone una estrecha relación entre el sujeto y la investigación, bajo el principio de un mutuo enriquecimiento;
- La IA centra sus generalizaciones en la eficacia de la acción más que sobre la predicción y la validez;

- La IA parte de la metodología de los sistemas flexibles, realiza la vinculación de la teoría y la práctica, y
- La IA supera la inducción y la deducción al llegar a la transducción: a la creación de situaciones tendientes a transformar lo real a partir de los datos recogidos.

1.2. La Investigación-Acción-Participativa

Una nueva variante de la Investigación-Acción la constituye la Investigación-Acción-Participativa (IAP), que ha tenido presencia notable en las ciencias humanas, ciencias de la educación, la pastoral y la teología (Rojas, 1999). La IAP ha recibido distintas denominaciones: investigación activa, investigación en el aula, investigación del profesor, investigación colaborativa, investigación crítica, investigación en la acción. Sin embargo, al margen de las denominaciones, tiene una característica diferenciadora de la mera Investigación-Acción: promueve la participación y el involucramiento de los sujetos investigados en el análisis de la realidad, la propuesta de intervención, la implantación y la evaluación. Como afirma Sobrino (1989), la Investigación-Acción puede o no ser participativa, pero la IAP, nunca dejará de ser Investigación-Acción.

Al realizar un análisis de los términos que definen a la IAP, Ander-Egg (1990), explica:

-[es investigación en tanto] se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica;

-en cuanto a acción significa o indica que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento;

-y por ser participación, es una actividad en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores (o equipo técnico) como la misma gente destinataria del programa, que ya no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados (p. 32).

Expresado de un modo distinto, diríamos que la Investigación-Acción-Participativa es un camino indagatorio que enfatiza la construcción conjunta del conocimiento entre el equipo investigador y los sujetos investigados, que son, a la vez, objeto de estudio y reflexión.

1.3. ¿Por qué trabajar con la Investigación-Acción-Participativa?

Son varios los motivos que me impulsaron a desarrollar la Investigación-Acción-Participativa en este trabajo. Entre las razones, podemos citar las que siguen:

En primer lugar considero que el proceso de enseñanza-aprendizaje –como bien lo han descrito diversos autores- es complejo y dinámico, tan así, que el éxito en la consecución de objetivos educativos no puede estar a merced de simples buenos propósitos o intuiciones pedagógicas, sino basado en la investigación y acción directas de quienes participamos de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje: los profesores.

Desde este ángulo, la IAP resulta idónea para abordar los problemas del aula, para investigar sobre las necesidades y problemas de enseñanza que se presentan en mi lugar de trabajo y que me involucran directamente en su génesis y resolución. Además, la IAP, siendo participativa, ofrece la posibilidad del trabajo colegiado, de la búsqueda conjunta de soluciones, de borrar jerarquías entre investigador experto y sujetos investigados: todos son participantes activos en la identificación de necesidades y propuestas de intervención.

La Investigación-Acción-Participativa, por añadidura, se identifica con las reformas educativas, el modelo educativo progresista y el espíritu investigador que priva en el contexto institucional en que se llevó a cabo este proyecto. Se identifica porque el ITESM realiza esfuerzos para que sus profesores reflexionen constantemente sobre su quehacer

educativo y sean capaces de controlar mejor los resultados de su práctica pedagógica (los cursos rediseñados en la plataforma *Learning Space*, por ejemplo, presentan un espacio especial para llenar la bitácora de la clase, para que el profesor anote, al término de la sesión, sus percepciones sobre el funcionamiento de la estrategia didáctica, la utilización de recursos, la distribución del tiempo, la motivación del grupo, entre otros aspectos).

2. Tipo de estudio

La investigación -de acuerdo con Garza (1998)-, se califica como teórica, fundamental, pura o básica “cuando el investigador se propone extender, corregir, o verificar el conocimiento, sin preocuparse por la aplicación directa o inmediata de los resultados” (p. 6).

En contraparte, la investigación se califica como aplicada o práctica “cuando el investigador se propone aplicar el conocimiento para resolver problemas de cuya solución depende el beneficio de individuos o comunidades” (Garza, 1998, p. 6).

El presente estudio se adhiere al segundo tipo de investigación señalado, toda vez que intenta formular una propuesta de retroalimentación de textos que satisfaga ciertas necesidades identificadas en un sector curricular de preparatoria.

Según el Manual de Tesis para alumnos de la maestría en Educación con áreas de especialidad de la Universidad Virtual (1998), existen tres tipos de estudios para obtener el grado: trabajos de investigación empírica, productos educativos finales y trabajos teóricos aplicados.

Nuestra investigación se cataloga dentro de la segunda categoría porque es “un trabajo basado en enfoques científicos prácticos, dirigido a proponer alternativas concretas

para mejorar algún aspecto del proceso enseñanza-aprendizaje o sistema de apoyo a la docencia” (Manual de Tesis, 1998, p.5).

Los productos educativos finales pueden apoyarse –como en nuestro caso- en investigaciones de campo y/o en investigaciones de tipo documental. De considerarse necesario, pueden combinar fuentes primarias y secundarias, así como instrumentos cuantitativos y cualitativos para la recolección de datos.

Los trabajos de esta categoría que se comenta “pueden alcanzar diferentes niveles y grados de desarrollo en cuanto a extensión y profundidad. En cuanto a la extensión pueden plantear el proceso en su totalidad y enfocar la ejecución de una o varias etapas del mismo: diagnóstico, diseño, desarrollo, ejecución y control” (Manual de Tesis, p. 5).

A propósito, la investigación que llevamos a cabo cubrió todas las etapas descritas antes, ya que no sólo valoró una situación inicial a través de un diagnóstico y formuló una propuesta de intervención para suscitar mejoras, sino que también ejecutó y evaluó las innovaciones planteadas.

Desde el punto de vista de la magnitud del fenómeno de estudio o, mejor dicho, de la dimensión de la comunidad abordada, este trabajo se considera un estudio de caso.

El estudio de caso consiste en “el examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social. Un caso puede seleccionarse por ser intrínsecamente interesante y lo estudiamos para obtener la máxima comprensión del fenómeno” (Pérez Serrano, 1998, p. 80).

El propósito de tal examen u observación, como lo indica Pérez Serrano, es analizar el ciclo vital de la unidad, con el fin de establecer “generalizaciones acerca de una población más amplia a la que pertenece el particular observado” (p. 81).

Considerando que después del diagnóstico (fase inicial de esta investigación), solamente tuvimos como profesor participante (y objeto de estudio) a un profesor, universo

suficiente para internarnos en el fenómeno de la retroalimentación de textos, este trabajo se clasifica, precisamente, como un estudio de caso.

Para Pérez López (citado por Serrano, 1998), el estudio de caso es la “descripción de una situación en la que se pone de relieve que <alguien> o <algunas personas> tienen que decidir y actuar (o dejar de actuar), lo que implica también una decisión, para cambiar en todo o en parte o, incluso, mantener la situación que se describe” (p. 81).

A fin de sintetizar lo expuesto, declaramos que nuestro trabajo se enmarca dentro de la investigación aplicada, parte del paradigma de la Investigación-Acción-Participativa, se sitúa –por sus fines y contexto- como producto educativo final y se identifica como un estudio de caso por concentrarse en una unidad pequeña de observación.

3. Diseño metodológico

Como hemos apuntado en líneas anteriores, este trabajo se enmarca dentro de la Investigación-Acción-Participativa, que si bien puede permitirse un diseño metodológico flexible (hasta cierto punto), no deja de exigir el cumplimiento de cuatro aspectos técnico-operativos fundamentales: diagnóstico; programación de un proyecto de intervención; ejecución y evaluación.

Previo al diagnóstico, es decir, a la primera fase metodológica, se encuentran dos tareas muy importantes que inauguran el ciclo de investigación:

- a) Constitución del equipo, y
- b) Elaboración del diseño de la investigación

La constitución del equipo de investigación tuvo lugar cuando una servidora contactó a Lupita Venegas, profesora de Análisis Literario, a José Luis Valdivia, asistente

de la profesora Venegas, y a Roberto Cisneros, maestro de Análisis Literario II (todos ellos docentes del área del lenguaje de la preparatoria del ITESM Campus Colima), para proponerles el presente proyecto de investigación.

¿Por qué ellos y no otros profesores? Porque ellos pertenecían a un sector curricular como el mío y consideré que podían identificarnos –además de la profesión- intereses y preocupaciones afines en torno a un tema que, de entrada, me parecía poco estudiado.

En realidad, no me equivoqué. Encontré eco en los profesores antes citados, respecto a la necesidad de profundizar en un área oscura y arisca, como parecía el ejercicio asiduo y permanente de la retroalimentación de textos.

El diseño de la investigación, en términos generales, se guió por los cuatro ejes operativos enunciados al principio de este apartado: diagnóstico, programación de un proyecto de intervención, ejecución y evaluación.

Las tareas propias de cada macrofase fueron establecidas de acuerdo a las recomendaciones que expresa Ander-Egg (1990), en *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*:

Constitución del equipo; elaboración del diseño de la investigación; identificación de las necesidades básicas, problemas y centros de interés; formulación del problema: definir la problemática y delimitar el campo de estudio; técnicas o procedimientos a utilizar para recoger datos y obtener información; trabajo de campo: recolección de datos; ordenación y clasificación de la información; análisis e interpretación de los datos; redacción del informe preliminar; socialización de la información. Discusión de los resultados; elaboración del diagnóstico; elaboración del programa o proyecto; formación de los equipos y/o grupos de trabajo; desarrollo de las actividades: puesta en marcha de proyectos y/o programas; control operacional realizado mediante la acción-reflexión sobre lo que se va haciendo.

A diferencia de otras líneas de la Investigación-Acción, la IAP rescata el hecho de que la comunidad estudiada sea la que determine la problemática que le interesa investigar

y resolver; es la comunidad la que analiza sus prioridades y, dentro del vasto campo de las problemáticas circundantes, selecciona una o varias para solucionarlas.

Aun cuando una servidora, motivada por intereses profesionales y personales, propuso a los profesores del sector del lenguaje un área general de estudio (la retroalimentación de textos), fue preciso que los propios profesores involucrados determinaran, de manera particular, las necesidades y problemáticas que experimentaban en el área sugerida. Para ello, se procedió a implementar un diagnóstico que clarificara -como expresa Ander-Egg, 1994- “la naturaleza y magnitud de las necesidades y problemas que afectaban al aspecto, sector o situación de la realidad social” (p. 59).

El diagnóstico estuvo auxiliado por diversas técnicas de acopio de información como la consulta y recopilación documental, informantes clave, uso simplificado de las técnicas clásicas (cuestionario y entrevista) y la práctica como modo de conocer.

Para Ander-Egg (1994), existen dos tipos de diagnóstico: el *preliminar* (aproximación inicial, primera, a la situación-problema) y el *resultante de un estudio sistemático*.

En este trabajo se incluye el *diagnóstico resultante de un estudio sistemático*, pues dicho diagnóstico se realizó durante un periodo más o menos prolongado (enero-mayo de 2000) y fue producto de los datos obtenidos a través de varias fuentes documentales y empíricas, según se ha señalado.

El diagnóstico contempló, propiamente, las siguientes tareas:

- a) Formulación del problema: delimitar un campo de estudio;
- b) Selección de las técnicas o procedimientos a utilizar para recoger datos y obtener información;
- c) Aplicación de las técnicas;
- d) Ordenación y clasificación de la información;

- e) Análisis e interpretación de los datos;
- f) Redacción del informe preliminar;
- g) Socialización de la información: discusión de los resultados, y
- h) Elaboración del diagnóstico.

El diagnóstico se abocó a delimitar la problemática central, el objeto de estudio; a determinar los fines prácticos; a establecer lo que se necesita conocer para actuar y a delimitar el trabajo en el tiempo y el espacio.

Con base en las necesidades y problemas detectados en el diagnóstico, los sujetos participantes desarrollaron una propuesta de intervención, tendiente a solucionar la problemática identificada.

La programación de la intervención estuvo sustentada por las siguientes tareas:

- a) Análisis del diagnóstico;
- b) Identificación de lo que se necesita saber y hacer para resolver el problema;
- c) Investigación teórica de apoyo al problema central identificado;
- d) Planteamiento de propuestas de solución, y
- e) Redacción del proyecto de intervención (contempla objetivos, sujetos participantes y fases).

Al término del diagnóstico, en mayo de 2000, fue necesario analizar los resultados con los profesores participantes y, conjuntamente, vislumbrar un proyecto de intervención que contribuyera a paliar la problemática que habíamos observado como un foco rojo, de alarma, en nuestras labores docentes.

El planteamiento del proyecto de intervención fue gestándose durante los meses de junio y julio de 2000, a medida que una servidora investigó en fuentes bibliográficas y

electrónicas sobre distintos aspectos de la didáctica de la escritura y los mismos profesores participantes externaron sus comentarios, percepciones, sobre la retroalimentación de textos, al tiempo que aquéllos revisaron las aportaciones que, sobre el mismo tema, habían formulado sus alumnos mediante cuestionarios.

La ejecución del proyecto tuvo verificativo durante el semestre agosto-diciembre de 2000, e implicó la asunción de las siguientes tareas:

- a) Definición de los sujetos participantes en la ejecución del proyecto, y
- b) Ejecución de las fases del proyecto.

Inicialmente, en la ejecución del proyecto participaron dos profesores: Roberto Cisneros, con dos grupos de la materia de Lenguaje y Expresión I, y Federico González, profesor de Clásicos de la Literatura, con dos grupos también. Sin embargo, al paso de un mes, el maestro González se retiró del proyecto por considerar que no contaba con el tiempo suficiente para participar en reuniones de evaluación y discusión. Por tanto, los sujetos participantes del proyecto quedaron reducidos al profesor Roberto Cisneros y el conjunto de setenta y seis alumnos que conformaban sus grupos.

La ejecución de las fases del proyecto (presentación de la propuesta a los alumnos; aplicación de una nueva estrategia de retroalimentación de textos y elaboración de portafolios; y recolección y valoración de portafolios) fue consecutiva y respondió a los objetivos e intenciones planteados en el diseño del proyecto de intervención.

La evaluación se presentó a lo largo y al final de la ejecución del proyecto de intervención. En otras palabras, actuó en el proceso y con relación al producto.

La evaluación supuso las siguientes tareas:

- a) Selección de instrumentos de evaluación;
- b) Aplicación de instrumentos de evaluación en mitad y término del proyecto, tanto a los alumnos como al profesor participante;
- c) Revisión de resultados parciales (a mitad de la ejecución del proyecto) y rectificación sobre la marcha;
- d) Valoración de los resultados globales del proyecto, y
- e) Reformulación de la propuesta de intervención.

Esencialmente, la evaluación se efectuó con base a cuestionarios aplicados en mitad y término del proyecto a los alumnos, a entrevistas con un profesor participante (también en mitad y término del semestre), y a la observación de una muestra de portafolios.

La evaluación, como se mencionó ya, fue paulatina y constante durante toda la ejecución del proyecto (agosto-diciembre de 2000) e implicó un ejercicio dialéctico de implementación, valoración y rectificación de la propuesta de intervención.

Reflexionar a lo largo de la intervención e introducir los cambios necesarios, incluso antes de una evaluación global, fue parte connatural del proceso en espiral que solicitaba esta Investigación-Acción-Participativa.

A propósito, para aclarar esquemáticamente las fases metodológicas, así como el nivel de participación que en distintos momentos tuvimos una servidora y los profesores involucrados, se muestra el siguiente cuadro:

Etapas	Tareas	Involucrados
De Introducción	Conformación del equipo	Titular de investigación (Ada Aurora Sánchez)
	Elaboración del diseño de investigación	Titular de investigación
DIAGNÓSTICO	Formulación del problema: delimitar un campo de estudio	Titular de investigación
	Selección de las técnicas o procedimientos a utilizar para recoger datos y obtener información	Titular de investigación
	Aplicación de las técnicas	Titular de investigación
	Ordenación y clasificación de la información	Titular de investigación
	Análisis e interpretación de los datos (establecimiento de necesidades y problemáticas básicas)	Titular de investigación y profesores participantes (Lupita Venegas, José Luis Valdivia y Roberto Cisneros)
	Redacción del informe preliminar	Titular de investigación
	Socialización de la información: discusión de los resultados	Titular de investigación y profesores participantes
PROGRAMACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	Elaboración del diagnóstico	Titular de investigación
	Análisis del diagnóstico	Titular de investigación y profesores participantes
	Identificación de lo que se necesita saber y hacer para resolver el problema	Titular de investigación y profesores participantes
	Investigación teórica de apoyo al problema central identificado	Titular de investigación
	Planteamiento de propuestas de solución	Titular de investigación y profesores participantes
EJECUCIÓN	Redacción del proyecto de intervención (contempla objetivos, sujetos participantes y fases)	Titular de investigación
	Definición de los sujetos participantes en la ejecución del proyecto	Titular de investigación
	Ejecución de las fases del proyecto	Profesor participante (Roberto Cisneros)



↑ EVALUACIÓN	Selección de instrumentos de evaluación	Titular de investigación
	Aplicación de instrumentos de evaluación en mitad y término del proyecto, tanto a los alumnos como al profesor participante	Titular de investigación
	Revisión de resultados parciales (a mitad de la ejecución del proyecto) y rectificación sobre la marcha	Titular de investigación y profesor participante (Roberto Cisneros)
	Valoración de los resultados globales del proyecto	Titular de investigación y profesor participante
	Reformulación de la propuesta de intervención	Titular de investigación y profesor participante

La descripción de los instrumentos de recolección de información y de los tipos de muestras recolectadas durante la primera y la última fases serán detallados, en su oportunidad, cuando se expongan los apartados del diagnóstico y la evaluación del proyecto.

Para sintetizar lo hasta aquí comentado y arriesgo de ser repetitivos, diremos que en la búsqueda de contestarnos cómo deben retroalimentarse los textos en materias del sector del lenguaje, tuvimos que echar mano de la teoría y de la experiencia de los profesores (e incluso de los alumnos). La naturaleza de la problemática estudiada nos acercó a la Investigación-Acción-Participativa, que se engloba dentro del modelo cualitativo y se caracteriza por cuatro ejes de operación: diagnóstico, programación de intervención, ejecución y evaluación.

Las fuentes consultadas fueron de carácter documental y de campo; el estudio se catalogó como producto educativo final en virtud de su aplicación concreta a la mejora de los mecanismos de retroalimentación de textos y, por su dimensión, fue considerado un estudio de caso.

CAPÍTULO II

LA RAÍZ Y LA SAVIA: MARCO TEÓRICO

A. Educación y escuela

1. Función socializadora

Quizá uno de los puntos en que, extrañamente, hay menos desacuerdo en el mundo contemporáneo, sea el hecho insoslayable de que la educación posee una función socializadora y que, gracias a ésta, la rueda de la sociedad ha girado hacia adelante.

Como lo señaló Emilio Durkheim (1985), cada sociedad ha tenido sus muy particulares fines educativos, ha aspirado a conformar un tipo ideal de hombre que pueda resultar socialmente funcional. A través de la escuela, por ejemplo, la sociedad prepara a sus elementos para que se integren a la vida comunitaria de manera armónica y productiva.

La educación contribuye a que el individuo descubra su verdadera condición humana o, dicho en términos del citado sociólogo francés, a que emerja el ser social de los individuos.

A pesar de lo que alertan Gramsci y Bourdieu con respecto a la alienación que puede producir la escuela vía delicados mecanismos simbólicos, es justo reconocer que, paradójicamente, la educación pareciera ser la única fuerza capaz de disminuir la inequidad social en estos tiempos de incertidumbre, de espíritu posmoderno.

La educación que promueva el respeto por las diferencias, la libertad de la expresión y la autocrítica de todos los participantes de un proceso de enseñanza-aprendizaje será el contrapeso a aquella de tipo alienante que desvirtúa el propósito original de la educación misma.

La educación debe ser “un intento por crear ambientes que promuevan cambios en lo que la gente hace, sabe y siente, con la meta de impulsar el crecimiento personal, social e intelectual” (Mayer citado por Elizondo y Almaguer, 1997, p. 44).

Desde este último punto de vista, es claro que la educación escolar reviste gran importancia social, pero requiere una dirección intencionada que sobrepase la improvisación y las buenas voluntades.

A partir del entendimiento de que el aprendizaje, definido como asimilación de conocimientos y transformación de conductas, puede ser un acto recreativo (por cuanto retoma, recicla, las conquistas sociales y culturales) y creativo (por cuanto puede generar conocimiento y nuevas reflexiones), la función socializadora adquirirá una dimensión más positiva y menos manipuladora.

De acuerdo con Pérez-Gómez (1992), la clase escolar funciona como una organización social; es un ensayo del macrosistema. El tipo de relaciones sociales que se aprenden en el aula, entre los alumnos-ciudadanos y el profesor-gobernante, incidirá en la constitución de un orden tarde que temprano. Por lo tanto, enseñar a pensar, a cuestionar (incluso a la figura del maestro que suele asumirse como parte de la “harina cernida”, a diferencia del “grano en bruto” con que se equipara al alumno) es parte de la función socializadora, pues el hombre no es sólo hombre -como expresó Durkheim- porque vive en sociedad, sino también porque piensa y aspira siempre a vivir mejor.

La educación, al operar su función socializadora, debería proporcionar al individuo el espacio y el ambiente propicios para que aprenda a pensar, a descubrir su forma de

inserción en la colectividad y a plantear las soluciones a sus problemas. En otras palabras, debería representar la posibilidad del individuo de sumarse, por cuenta y riesgo propios, a la tradición o al cambio, elementos inherentes del proceso dialéctico que experimenta la sociedad actual.

Ahora bien, la función socializadora de la educación se gesta a partir del lenguaje, de la comunicación oral y escrita, de los vínculos expresivos que harán posible que un grupo de personas interactúen e intercambien mensajes. Luego entonces, sobra enfatizar cuánta importancia guarda para el cumplimiento del sentido humanista de la educación, el apropiamiento adecuado y potencial del lenguaje y sus recursos comunicativos.

En este compromiso del dominio de la comunicación oral y escrita, entran en juego, por supuesto, la escuela y los modelos educativos que promueve, las estrategias de enseñanza, la didáctica del lenguaje.

Cuando el hombre aprende a vivir en sociedad, cuando se apropia del mundo, cuando trasciende el tiempo y comprende a quienes le rodean, cuando existe en y para el lenguaje, entonces la educación ha alcanzado sus fines sociales primigenios.

2. El modelo pedagógico progresista

Según señala Canfux (citado por Pinto y Castro, 2000), un modelo pedagógico expresa aquellas concepciones y acciones, más o menos sistematizadas, que conducen las distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo.

En cierta forma, de manera consciente o no, los profesores asumen un modelo pedagógico que les ayuda a orientar la planeación y la práctica de su labor educativa, un modelo que guía la lógica de sus acciones y decisiones cotidianas en torno a la enseñanza.

A lo largo de la historia, han surgido diversos modelos que, a grandes rasgos, responden a las mismas interrogantes: qué tipo de persona se desea formar, quién dirige el proceso educativo, en quién se centra el modelo, con qué estrategias metodológicas se generan los aprendizajes, a partir de qué contenidos y experiencias educativas se activa la educación, a qué ritmo y con qué instrumentos se evalúan los procesos...

El modelo pedagógico progresista, que ha sido adoptado por numerosas y prestigiadas instituciones en los últimos años, surge en oposición al modelo pedagógico tradicional, que hegemónicamente había predominado como herencia de la escolástica occidental.

El modelo pedagógico progresista –según describen Pinto y Castro (2000)- se basa en las ideas filosóficas que plantea el pragmatismo. El modelo impulsa la aparición de una nueva escuela que coloca al alumno como centro de la educación, como agente responsable de su aprendizaje, como sujeto que accede de manera independiente al conocimiento.

Dentro de esta línea, el proceso educativo se concibe como algo dinámico que necesita permanente revisión, como una construcción conjunta de maestros y alumnos, donde ninguno de los dos es superior al otro. El modelo progresista otorga al alumno un papel activo, a diferencia del modelo tradicional. En el primero la escuela no puede limitarse a instruir, necesita preparar al alumno para la experiencia de la vida extraescolar; debe incluir en sus contenidos la realidad misma y la naturaleza; los contenidos han de organizarse de lo simple a lo concreto y de lo complejo a lo abstracto; el niño debe ser visto como artesano de su propio conocimiento; el método educativo debe dar prioridad a la experimentación y los recursos didácticos deben contribuir a educar los sentidos y a desarrollar las capacidades intelectuales (Zubiría, 1994, citado por Pinto y Castro, 2000).

El modelo progresista, pues, retoma los aportes de las teorías vanguardistas del aprendizaje y proclama un nuevo paradigma pedagógico que reconceptualiza los fines de la

educación, los roles del maestro y del alumno, la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, los espacios, los tiempos y los contenidos de interacción en el salón de clases. En resumidas cuentas, se abre a la democratización de las relaciones y al contacto con la vida misma.

B. El proceso de enseñanza-aprendizaje como comunicación

Son numerosos los autores que conceptualizan al proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de comunicación. Contreras (1990), Durán (1995) y Pons (1996), por ejemplo, explican que algunos modelos de comunicación pueden servir para entender la interacción didáctica en el aula.

Durán (1995), específicamente, dice:

En la actualidad, las investigaciones pedagógicas y los teóricos de esta esfera, acentúan cada vez más el carácter interactivo, comunicativo, del proceso (de enseñanza aprendizaje); incluso, para algunos, las relaciones interpersonales (entre alumnos y profesor-alumno) determinan la efectividad del aprendizaje al margen de la organización más perfecta de las acciones y operaciones previstas por el maestro (p. 37).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por la transmisión de contenidos, pero además por la urdimbre de contactos interpersonales que se generan en el salón de clases. Como se ve, educar incluye comunicar, y comunicar representa dialogar, construir por lo menos entre dos, un signo, un significado.

Si ya de por sí, como lo comprueban las investigaciones, todo proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto comunicativo por excelencia, ¿no lo debieran ser más aún

los cursos del área del lenguaje en razón de que se enseña a dominar el lenguaje en el ejercicio mismo del lenguaje como comunicación?

Una vivencia educativa (comunicativa), resonante, se vincula al tipo de roles que juegan el profesor y el alumno, tanto que mientras más contactos e intercambios entre uno y otro agente se dan, más posibilidades existen de conseguir los objetivos de instrucción.

La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje fluye en los planos oral y escrito, y en ambos, los mensajes guardan forma y contenido. Siendo así, es importante que los profesores, especialmente los de cursos del área del lenguaje (cursos referidos a la enseñanza de la lengua oral y escrita y a la apreciación y análisis de la literatura) reflexionen sobre cómo activan la comunicación, cómo generan sus mensajes y cómo contestan los que reciben.

1. Roles del profesor y del alumno

En realidad, ni el profesor ni el alumno tienen un rol fijo. Ninguno asume la tarea perpetua de ser emisor o receptor. Intercambian continuamente los papeles, de tal modo que se multiplican los mensajes y los significados e, incluso, los tipos de comunicación. Bien apunta Contreras (1990), que en un “intercambio comunicativo todos son creadores de mensajes y, en tanto, de algún modo, fuentes de información” (p. 69).

Sin embargo, hay que reconocer también que hay roles o funciones que se asignan –aunque con la posibilidad de ser intercambiables- al profesor y al alumno, por los distintos modelos pedagógicos.

En el marco del modelo progresista que ya comentamos y retomando la visión del acto didáctico como acto comunicativo, podemos apuntar algunos roles del profesor y del alumno:

Del profesor	{	Facilitador Propiciador de diversos tipos de comunicación Dialogante (dispuesto a la contradicción) Guía Motivador Planificador Estratega Investigador Innovador
Del alumno	{	Activo Creativo Asertivo Expresivo Reflexivo Propositivo Independiente Inquisitivo Introspectivo

Según lo expuesto, se deduce que el profesor asume un cierto liderazgo en la generación de la comunicación interpersonal y que el alumno potencia su capacidad de comunicación intrapersonal. De este modo, se conjugan dos formas comunicativas interdependientes.

2. La importancia de la retroalimentación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿De qué manera se reinicia o se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje? Quizá la respuesta está en la retroalimentación o *feedback* que se presenta cuando se contesta un estímulo y se generan nuevos mensajes.

¿No es éste un mecanismo a través del cual se comunica al alumno cuál es la percepción de sus avances, de sus tropiezos o de sus necesidades en términos de

aprendizaje? ¿O simplemente se genera la posibilidad de pasar de fuente a receptor y viceversa?

La retroalimentación articula los esfuerzos de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, da sentido y esperanza a la superación de los errores y la producción de un clima benigno y apropiado para la motivación y el disfrute de las actividades escolares.

Durán (1995) apunta que todo proceso comunicativo presenta tres componentes, mismos que pueden identificarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de estos tres componentes generales podemos distinguir a la retroalimentación como *sub-elemento*, o incluso, como una acción estratégica que se halla presente en varios niveles.

En cada uno de los tres componentes que se enuncian a continuación se incluyen los aspectos o circunstancias ideales que deben cuidarse para el cumplimiento, justamente, de los ejes centrales de un proceso comunicativo:

- En componentes informativos: importancia de una codificación y decodificación adecuada; uso de signos conocidos, aseguramiento de un código común; uso de variados canales; coherencia entre el discurso verbal y el no verbal; uso correcto de la redundancia; evitar la saturación de la información; utilización de fuentes de indicadores variados de retroalimentación (gestos, miradas, actividades corporales, productos de la actividad y propiamente verbales); evitar ruidos (físicos y psicológicos).

- En los perceptivos: percepción de sí y del otro; importancia de la empatía; uso adecuado de los diferentes medios, dominio de “los lenguajes” de cada uno; capacidad de orientación en las situaciones y en los diferentes interlocutores; actitudes ante el mensaje y el interlocutor; percepción correcta de la palabra ajena (saber escuchar); uso adecuado de la persuasión y la sugestión; dominar los elementos no verbales de la comunicación; uso adecuado de indicadores, de la intensidad, de los contrastes, etcétera; ser auténtico,

demostrar seguridad en sí mismo; expectativas de roles existentes; credibilidad de las fuentes utilizadas (maestro, otro alumno, textos, adultos, etcétera).

- En los interactivos: rol asumido por el maestro y los alumnos; dinámica de las interrelaciones en la actividad (relaciones complementarias, de desigualdad, o simétricas, de igualdad); correspondencia entre la estructura formal e informal de las relaciones grupales; clima emocional presente.

Tal y como lo aclara la propia Alberta Durán, los tres componentes son interdependientes y sus derivados podrían ser clasificados en varias categorías a la vez. Caso concreto, la retroalimentación.

La retroalimentación sirve para transmitir contenidos, información, pero también para generar la interacción de profesores y alumnos. No sólo eso: sirve igualmente para aclarar la percepción que estudiante y maestro tienen uno de otro.

Como una carta clave, un comodín, la retroalimentación es *bien recibida* en cualquier nivel y momento de un acto comunicativo o de un proceso de enseñanza-aprendizaje, pues media y condiciona eso que –se supone– el profesor proporciona: orientaciones, correcciones, sugerencias, enseñanzas, eso que –estamos seguros– el alumno busca en un salón de clases.

C. Enseñanza

En todo hecho educativo intervienen un mínimo de tres elementos centrales que entran en contacto: un educador, un contenido y un educando.

El educador, profesor, docente o facilitador –según las diversas denominaciones- participa de un quehacer didáctico específico, pero también de diversas actividades y funciones que no necesariamente se vinculan con la intención expresa de transmitir contenidos académicos.

La enseñanza se refiere al “complejo sistema de intercambios que se producen en el aula cuando se trabaja en un proyecto curricular” (Pérez-Gómez, 1992, citado por Casarini, 1997, p. 12).

Interacción y reflexión deben caracterizar la esencia de la enseñanza, ya que ésta no podría existir sin que mediara la posibilidad de establecer contacto con otro y sin que se ejerciera la capacidad reflexiva de reconstruir la experiencia escolar y de modificarla o superarla.

1. Estrategias de enseñanza

Una estrategia de enseñanza es una guía o secuencia de acciones que lleva a cabo un profesor con el propósito deliberado de producir un aprendizaje en el alumno. Este tipo de estrategias son muy importantes porque, incluso, moldean las propias estrategias de aprendizaje del estudiante. Nisbet y Schucksmith (1992), lo explican así: “es necesario que los profesores transmitan en su enseñanza sólidas estrategias de aprendizaje y sepan hacerlo de modo que alienten en los alumnos el paso a métodos más generales de aprendizaje” (p. 27).

Diversas investigaciones realizadas en Inglaterra, a través del proyecto ORACLE, en educación básica, descubrieron algunas estrategias recurrentes en los profesores exitosos, tales como éstas:

Todos los buenos profesores demuestran un elevado nivel de interacción con sus discípulos. Consagran considerables esfuerzos a garantizar que las actividades rutinarias se desarrollen con fluidez, ponen a sus alumnos numerosas tareas y les plantean múltiples preguntas, sometiéndolas a la consiguiente y regular verificación. Al mismo tiempo animan a los niños a que trabajen por sí mismos en la solución de problemas... No tienen necesidad de proporcionar a sus alumnos instrucciones sobre cómo realizar las tareas propuestas. Esto ocurre, o bien porque prefieren que sus alumnos encuentren por sí mismos los medios de realizarlas, o bien porque sus instrucciones iniciales son suficientemente claras. Estos maestros, aunque utilizan distintas estrategias organizativas, tienen en común el hecho de que interactúan con sus alumnos más frecuentemente que los maestros que practican métodos menos eficaces. Mayores niveles en las formas de contacto anteriormente expuestas entre el maestro y discípulo son un importante determinante del progreso de los alumnos” (Galton y Simon, 1980, referidos por Nisbet, 1992, p. 79).

El fragmento citado refuerza la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto comunicativo por excelencia, en el que la interacción –facilitada en mucho por la retroalimentación- es decisiva para lograr los más variados propósitos didáctico-pedagógicos.

Las estrategias de enseñanza pueden incluir técnicas y actividades didácticas útiles para el proceso de instrucción, para la transmisión de contenidos conceptuales, procesales y actitudinales.

Las estrategias de enseñanza son parte de un modelo pedagógico explícito o implícito que maneja el profesor, de un modelo que responde a unos fines educativos que acaso puedan reivindicar la función socializadora de la educación, como fin último de esa tarea ancestral y milenaria que el hombre ha desarrollado siempre.

Para el constructivismo, la enseñanza debería plantearse como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer el proceso constructivo del conocimiento, a promover la reflexión del alumno en torno a su propio aprendizaje, a la comprensión por inferencia y a la experiencia del llamado conflicto cognitivo, la situación especial que le permite al

alumno comprender que existe un conflicto entre su idea y la científicamente correcta (Chávez, 2000).

Al establecer sus estrategias de enseñanza, el profesor debe considerar una serie de aspectos como el nivel de conocimientos previos de los alumnos, las diferencias individuales de tipo biológico, psicológico, motivacional y social que privan en los estudiantes, las variedades de estilos cognitivos (disposición receptiva de tipo visual o verbal, complejidad integrativa, preferencias cognitivas...) y formas de retroalimentación. ¿Porque acaso no es la retroalimentación una manera de dar una enseñanza?

Volver los ojos sobre las estrategias de enseñanza nos permite observar que dentro de las labores que realiza el profesor pocas veces se encuentran las actividades que conscientemente se refieran a perfeccionar los modos de la retroalimentación de trabajos, específicamente de textos.

Un maestro que aspire a ser un profesor exitoso deberá crear en el aula situaciones y contextos de interacción positiva, como sugieren numerosas investigaciones; deberá contemplar, dentro de su sistema de enseñanza, una metodología de retroalimentación ya que dicho mecanismo es esencial para los intercambios múltiples entre profesor y alumno.

2. Didáctica de la escritura

Las estrategias de enseñanza, como guías generales de acción, pueden ser aplicadas en cualquier contexto educativo. Sin embargo, la instrucción en determinadas áreas del conocimiento requiere de estrategias más específicas, de principios de acción que vayan de acuerdo a la naturaleza de lo que se desea enseñar y de los medios disponibles para hacerlo. Existe, pues, la didáctica de las matemáticas, de la física, de la anatomía, del derecho, de la

lengua. Y si queremos ser más específicos, del lenguaje oral y del escrito. A propósito de esto último, ¿cómo se enseña a escribir?

Antes de esbozar algunos apuntes al respecto, conviene recordar que la didáctica del español como lengua materna implica (Campuzano, 2000), por un lado, la planeación, realización y evaluación de la instrucción como en cualquier curso, y por otro, el concentrarse en la comunicación oral (competencia auditiva y competencia elocutiva); en la comunicación escrita (competencias lectoras y competencias de escritura o redacción); en los conocimientos metalingüísticos (en la función de diccionarios y gramática); en la literatura (como recepción, recreación y creación de obras literarias) y en la educación para los medios (manejo de la lengua y lenguajes no verbales).

Ha de recordarse que las dimensiones de la lengua (oral y escrita) no aparecen disociadas una de otra y que su dominio –según lo confirman numerosas investigaciones– contribuye poderosamente al éxito académico y social de los estudiantes. De allí que no sea casual que su enseñanza se privilegie siempre a lo largo de todos los ciclos escolares.

Queda claro que la apropiación del lenguaje es fundamental para la comprensión de la realidad, para conseguir una representación abstracta del mundo, para organizar nuestras experiencias, para imaginar, para interpretar, para darle coherencia a nuestra existencia, para comunicarnos con los otros, para vivir en sociedad. Queda claro que el desarrollo de las competencias orales y escriturales no es cosa fácil, tan así que todavía se sigue investigando sobre el fracaso general de los sistemas educacionales a la hora de intentar desarrollar al máximo las habilidades expresivas de los estudiantes.

Wells (1987, citado por Colomers y Camps, 1996, p. 27), propone un modelo que ejemplifica los niveles de dominio en la escritura:

- Primer nivel: ejecutivo: consiste en ser capaz de trasladar un mensaje del código escrito al hablado y viceversa.

- Segundo nivel: funcional: incluye el conocer cómo varía la lengua escrita según el contexto, y requiere instrucción sobre las características de determinados tipos de textos. Acentúa la concepción de la lengua escrita como un acto de comunicación interpersonal y su dominio consiste en la capacidad de afrontar situaciones de exigencias cotidianas.
- Tercer nivel: instrumental: permite buscar y registrar información escrita.
- Cuarto nivel: epistémico: usa el lenguaje como una manera de pensar, crear, interpretar y evaluar críticamente.

Lo ideal, dicen Colomers y Camps, es que el modelo de Wells se retome en la didáctica de la escritura y genere oportunidades de que los niños y niñas creen expectativas en todos los niveles de dominio, pues sólo así serán sujetos con un espectro amplio de apropiaciones lingüísticas y sociales.

Por su parte, Cassany (1999), propone un modelo para la *actividad en el aula*, orientado a la enseñanza de la escritura y compuesto por tres elementos: diseño, interacción y organización.

➤ El diseño contempla:

1) *La selección de tareas significativas* de manera conjunta entre el profesor y los alumnos (ambas partes determinan qué actividades de composición se realizan).

2) *Los distintos tipos de objetivos específicos de enseñanza*, que se dividen en tres:

a) Adquirir información (conocimientos sobre la lengua escrita –gramática, adecuación, cohesión, corrección); b) Incrementar la conciencia sobre la composición (análisis de los pasos que se siguen al momento de escribir, verbalizar los bloqueos, emociones y

sensaciones en el ejercicio de la escritura, y c) Desarrollar procesos específicos (capacidad de concentrarse en subtareas, ejecución de técnicas de composición).

3) *Los borradores como elemento físico regulador del proceso* (se toman en cuenta producciones intermedias como listas, esquemas, borradores, autocorrecciones, aparte del escrito final. Los borradores acentúan el carácter procesal de la redacción y facilitan el seguimiento del estudiante en sus avances y retrocesos; además, pueden archivarse en un expediente o carpeta para agilizar la obtención de un producto final.

4) *La evaluación formativa* que no es otra que aquella que pretende recoger datos para que el estudiante mejore en su proceso de composición y en su dominio de la lengua. Para este propósito sirven distintas actividades de intercambio de información que se gestan desde el principio hasta el final de la tarea: el diálogo entre compañeros, la tutoría entre el maestro y el alumno o la autorrevisión de borradores.

➤ **La interacción se presenta entre:**

1) *El docente y el aprendiz:* el profesor lleva a clase algunos textos que muestran sus diferentes fases de realización, a fin de “exhibir” el proceso de la escritura; ejemplifica de manera práctica cómo fluye su pensamiento para organizar un escrito; redacta, junto con el alumno, un texto, para que el estudiante conozca de cerca cómo un experto resuelve un problema específico de composición. Además, el maestro plantea las instrucciones de una actividad, monitorea las representaciones que de ella tienen los alumnos, atiende dudas y funciona como lector experto.

2) *Un aprendiz y otro aprendiz:* entre varios alumnos puede redactarse un texto completo (los estudiantes negocian y analizan las mejores opciones de construcción) o bien un solo estudiante redacta el escrito, pero recibe ayuda para la planificación o la corrección gramatical y ortográfica del texto. La cooperación entre los estudiantes puede tener lugar

durante la gestación del escrito o cuando el autor o los autores presentan una versión casi final a consideración de un grupo de lectores.

➤ Entre los aspectos **organizativos** destacan:

1) *Número de horas de dedicación:* los profesores, en especial los de áreas de lengua, deben dedicar buena parte del tiempo de horas de instrucción a que sus alumnos escriban, pues en esto radica el éxito de adquirir competencia en la redacción.

2) *Ratios de clase y dedicación del docente:* de acuerdo con la Asociación de Profesores de Inglés de los EE.UU., se sugiere que ningún profesor de cursos de composición atienda a más de 20 alumnos por grupo o tenga que enseñar a más de sesenta estudiantes en un mismo periodo escolar, con el fin de que pueda supervisarles y corregirles de manera individual.

3) *Tecnologías:* el procesador de texto debe aprovecharse para facilitar el proceso de edición y corrección de un escrito, ya que no sólo ahorra tiempo y esfuerzo, sino también contribuye a la motivación del estudiante y a su contextualización en el entorno actual.

El modelo de *actividad en el aula*, según hemos constatado, hace alusión a la interacción entre el profesor y alumno, y a la que entre los propios estudiantes también puede presentarse. La interacción docente-discente incluye la presencia del profesor como un lector experto que retroalimenta y apoya las diferentes fases por las que transita la escritura de un texto. Es decir, el maestro guía, facilita, un proceso escritural; se mantiene cerca del alumno, no lo abandona, por el contrario: constantemente le brinda su asesoría, le motiva a continuar la búsqueda del aprendizaje.

3. La retroalimentación de la escritura

Evidentemente, la *visualización* de las habilidades de composición escritural se da, en gran medida, en el texto mismo, en la redacción del escrito. Pero, una vez que se ha cumplido con esta tarea, ¿cómo debe corregirse el texto?

De nuevo Cassany (2000b), investigador y escritor español experto en didáctica de la escritura, propone un modelo de corrección procesal, en oposición a un modelo tradicional de corrección.

El modelo procesal hace énfasis en el *proceso de la escritura* (corrige los borradores previos); *enfatisa en el escritor* (trabaja con los hábitos de los alumnos); *hace énfasis en el contenido y en la forma* (ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística); *el maestro colabora con el alumno a escribir; el maestro se acomoda al alumno* (le ayuda a escribir su texto); *el profesor reconoce una norma flexible* (cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente); *promueve la corrección como revisión y mejora de textos*, proceso integrante de la composición escrita (p. 21).

De acuerdo con Cassany (2000b), los aspectos que deberían corregirse en un texto son éstos:

Aspectos normativos (ortografía, morfología y sintaxis, léxico); aspectos de cohesión (puntuación, nexos, anáforas, verbos, orden de los elementos de la frase); aspectos de coherencia (selección de la información, progresión de la información, estructura del texto, estructura del párrafo); aspectos de adecuación (selección de variedad dialectal o estándar; selección del registro formal o informal, objetivo o subjetivo); formulación y giros estilísticos propios de cada comunicación; otros aspectos (disposición del texto en la

hoja); tipografía; estilística (repetición de palabras, complejidad sintáctica) y variación (riqueza de léxico...).

“En cualquier caso deberíamos hacer un esfuerzo para dar un tono más constructivo a la corrección. Valorando lo positivo al lado de los errores, adoptamos un punto de vista más neutro, somos más imparciales y le ofrecemos una valoración más justa al alumno. Se aprende tanto de los errores como de los aciertos. Y para el autor del texto es muy gratificante saber qué es lo que se ha hecho bien” (Cassany, 2000b, p. 37).

A pesar de que Cassany llama corrección a lo que desde otra terminología podría considerarse retroalimentación de textos, no deja de recomendar que se dé a conocer a los alumnos simultáneamente tanto las fallas como los aspectos positivos, sobresalientes, de sus composiciones, lo que significa que la corrección –a pesar de su origen etimológico– debería estar abierta a señalar *lo bueno y lo malo* de un escrito.

D. Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso de construcción de significados que realiza esencialmente el alumno (González y Flores, 1998). No obstante, como ya se ha expuesto, el maestro también aprende y el alumno también enseña.

Desde el punto de vista didáctico, el aprendizaje se caracteriza por “afectar la triple dimensión de la persona: cognitiva, afectiva y efectiva, esto es: saber, ser y hacer (Martín, 1997, p. 124).

Los conceptos de aprendizaje y enseñanza no pueden separarse. El enseñar adquiere sentido en la generación de un aprendizaje, y el aprender se concretiza mediante la enseñanza o una activación de cambios. Aprender es una labor cuya responsabilidad recae

en el estudiante, mientras que la de enseñar, en el maestro. Sin embargo, ninguno de los dos agentes escapa de movilizarse entre el aprendizaje y la enseñanza.

1. Estrategias de aprendizaje

Para Duffy (1982, citado por Nisbet y Schucksmith, 1992, p. 12), “las estrategias son los algoritmos secretos del aprendizaje”. Si cada alumno alcanza a comprender estas estrategias estará en capacidad de asumir la responsabilidad de su propia instrucción, y no sólo eso: ¡podrá adquirir independencia! Será capaz de generar un autoaprendizaje permanente, una actitud de autoconfrontación, autocorrección, sin necesidad de verse asistido por un tutor todo el tiempo. En pocas palabras, habrá aprendido a aprender.

Diferentes clasificaciones de las estrategias ponen de relieve que hay una diferencia entre estrategia y habilidad. Resnick y Beck (1976, citados por Nisbet y Schucksmith, 1992) hablan de estrategias generales cuando se refieren a las actividades amplias relacionadas con el razonamiento y el pensamiento; y de estrategias medicionales, cuando refieren habilidades específicas o recursos que se emplean al ejecutar una tarea.

Otros autores (Kirby o el mismo Nisbet), hablan de macroestrategias cuando se refieren a operaciones generales que se perfeccionan con la edad y se caracterizan por exigirle al alumno conocerse a sí mismo en cuanto a sus aptitudes y dificultades, capacidades y problemas de aprendizaje; y de microestrategias, cuando se refieren a pasos específicos para conseguir realizar una tarea en particular.

En ambos tipos de estrategias juega un papel muy importante la metacognición o la capacidad de “conocer el propio conocimiento” (Nisbet y Schucksmith, 1992, p. 54).

La metacognición implica el conocimiento sobre la propia cognición, es decir, implica tomar conciencia del funcionamiento de nuestra forma de aprender y comprender

los factores que explican los resultados de una actividad, sean positivos o negativos. Además, conlleva la regulación y control de las actividades que el alumno realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye planificar, controlar y evaluar lo que se obtiene (Dorado, 2000).

Nisbet y Schucksmith (1992) explican que las macroestrategias parecen constituir el punto clave del proceso de aprendizaje, ya que permiten controlar las microestrategias y a su vez influir en el método general de aprendizaje del estudiante.

2. Aprender a escribir

Aprender a escribir no significa aprobar un nivel de la alfabetización, sino potenciar al máximo las capacidades intelectuales en la escritura de un texto. En este sentido, aprender a escribir es complejo y lleva mucho más tiempo del que se supone.

De acuerdo con un resumen que presenta Cassany (1996), acerca de un conjunto de investigaciones sobre los procedimientos de adquisición de la competencia escritural, parece haber consenso en que el dominio se adquiere a través de la lectura, la práctica de la redacción y la corrección.

Como se infiere, el alumno que quiera aprender a escribir no puede hacer a un lado el ejercicio de la lectura, ni el de recibir correcciones y al mismo tiempo autocorregirse.

Smith (1983, citado por Cassany, 1996), refiere que el mejor modo de aprender a escribir es leyendo a escritores profesionales, a quienes evidencian en sus textos los conocimientos que los alumnos deberían poseer. Con todo, no basta leer, hay que *leer como escritor*. Para lograrlo, según Smith, hay que asumir la intención de reescribir el texto, o sea, anticiparse a la oración que viene, a la construcción de la escritura; imaginar cuál es la lógica que otorga sentido a lo que se descifra.

3. Autocorrección

A manera de función metacognitiva, el alumno debe ser capaz de autocorregirse y regular su aprendizaje. De hecho, el objetivo final de la corrección y retroalimentación que hace el profesor a los escritos de los estudiantes es que el alumno termine asumiendo las funciones iniciales del maestro y que pueda, de manera autónoma, corregir y reparar sus propios escritos.

El alumno deberá ejercitar su capacidad de identificación de aciertos y fallas, de fortalezas y debilidades, de estrategias de solución a la problemática que presenta, o de reforzamiento a las áreas sobresalientes.

La retroalimentación que pueda llevar a cabo el profesor a propósito del texto del alumno puede ser decisiva para enseñar al alumno una forma de autocorregirse, una forma de autoexplorarse y visualizar su escritura de manera más crítica y profesional.

E. Evaluación del aprendizaje

1. Concepto de evaluación

Gimeno Sacristán define a la evaluación como el "proceso por medio del cual los profesores realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno" (citado por Martín, 1997, p. 186).

La evaluación debe entenderse como una función didáctica que los profesores ejecutan con tres propósitos generales: 1) Analizar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes con relación al rendimiento individual y grupal, determinado por parámetros que la institución establece; 2) Ajustar la asesoría pedagógica de acuerdo a las características de los alumnos, y 3) Determinar el grado en que se han alcanzado las intenciones y los objetivos generales.

Según Martín (1997), cuando se pondera la función pedagógica de la evaluación, ésta da lugar a tres vertientes: evaluación inicial (sirve para determinar el nivel de conocimientos previos de los alumnos), la evaluación formativa (a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, tiene carácter reflexivo de Investigación-Acción) y la evaluación sumativa (su función es retrospectiva, tiene lugar después de un periodo de aprendizaje y pretenden seleccionar y jerarquizar a los alumnos que han alcanzado los resultados propuestos).

Las nuevas corrientes pedagógicas remarcan la importancia de utilizar la evaluación con distintos fines y a diversos niveles. En concordancia con la “democratización” del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que la figura del profesor pierde su posición hegemónica, aparece una propuesta de evaluación más holística que sugiere evaluar no sólo el aprendizaje, sino también la enseñanza; además, revaloriza el papel del alumno como evaluador de sus compañeros, de sí mismo y del profesor. Por si fuera poco, subraya la necesidad de evaluar, especialmente, el proceso de adquisición del conocimiento y no sólo el producto final del aprendizaje.

2. Evaluación de competencias de escritura a través del portafolio

Aun cuando los conocimientos declarativos o conceptuales que se enseñen en un curso de desarrollo de competencias comunicativas son importantes, junto con los valores que en la clase puedan ser observados, no podemos negar que el meollo del asunto es el desarrollo de ciertas habilidades clave para la construcción de un texto.

Para evaluar o medir este último aspecto, han surgido varias propuestas interesantes, entre las que sobresale el *portafolio*, recurso que ha cobrado gran auge desde la década de los noventa y sus usos se han diversificado en la educación y en otras áreas como la administración y la mercadotecnia.

Las definiciones de portafolio son varias y sólo citaremos algunas, las más representativas de las que nos apuntan diversas instituciones y autores referidos por Danielson y Abrutyn (1999).

“Un portafolio es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el personal docente se reúne un material que es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales” (*National Education Association*).

“Un portafolio es una selección deliberada de los trabajos del alumno que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso o sus logros. En él deben incluirse la participación del alumno en la elección de su contenido, los criterios de la selección y las pautas para juzgar sus méritos, así como las evidencias de su proceso de autorreflexión” (Arter, 1990).

Desde el punto de vista “físico” el portafolio es una carpeta, un folder, un receptáculo que conserva una serie de trabajos que se consideran pruebas del nivel de “crecimiento” del alumno en cuanto a habilidades y conocimientos diversos.

A pesar de las diferencias en las definiciones listadas, entre ellas hay puntos en común -como explican Danielson y Abrutyn (1999): los portafolios son colecciones deliberadas de ciertos trabajos, realizadas con un propósito determinado que incluye la reflexión del alumno respecto a sus progresos en la materia.

De acuerdo con las finalidades del portafolio (evaluación o enseñanza), los portafolios se dividen en varios tipos y se implementan en formas y tiempos distintos.

Los portafolios sirven, en general, para comprometer al estudiante con su aprendizaje, para promover habilidades de reflexión y autoevaluación, para documentar el aprendizaje en áreas que no son fáciles de evaluar con métodos tradicionales y para facilitar la comunicación con agentes externos al aula (padres de familia, directivos, supervisores...).

En cursos específicos de desarrollo de la escritura, la implementación de los portafolios permite monitorear la evolución del estudiante y, al mismo tiempo, el modo en que trabajan la corrección de un texto y asimilan la retroalimentación del profesor. A propósito del maestro, éste también puede observarse en el portafolio, pues las marcas hechas a los textos de los alumnos revelarán su propia concepción de la enseñanza y la didáctica. Como dicen algunos autores, el portafolio es un espejo sincero y revelador del alumno y el maestro, los dos sujetos dialogantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de concluir este apartado, se requiere recordar que la retroalimentación aunque puede implicar evaluación, no siempre se asocia a la asignación de un puntaje. Puede retroalimentarse un texto, analizarse y descomponerse, para ser comentado al alumno, sin que necesariamente vaya de por medio una calificación.

La retroalimentación –de acuerdo a lo revisado en todo el capítulo II- es una tarea que cobra particular importancia en los cursos en que el lenguaje, además de ser el medio de construcción del conocimiento, es el objeto del conocimiento. Retroalimentar los textos, todavía de manera más especial, es una tarea imprescindible y estratégica en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, es decir, en la adquisición de la herramienta fundamental de contacto y entrada en el mundo social, laboral y profesional del estudiante universitario.

CAPÍTULO III

LOS SUJETOS Y EL OBJETO: ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

A. Diagnóstico

1. Contexto institucional

La investigación que se expone en estas páginas se llevó a cabo dentro de una institución de educación privada, la preparatoria bilingüe del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) Campus Colima.

Siendo el más pequeño de los campi del sistema ITESM, el de Colima tenía –en el periodo en que tuvo lugar el diagnóstico- una población estudiantil de ciento ochenta alumnos en preparatoria y cien en profesional. Es decir, un total de doscientos ochenta estudiantes.

A pesar de no ser grande, el Campus Colima cuenta con las instalaciones deportivas, tecnológicas, académicas y de recreación necesarias para realizar muy diversas actividades y aprendizajes. Profesores y alumnos tienen a su alcance la posibilidad de participar en programas y cursos que desarrollan sus capacidades físicas, artísticas, tecnológicas, intelectuales y sociales.

La planta de profesores, tanto en preparatoria como en profesional, es muy amplia, debido a que la inmensa mayoría de los maestros trabaja por horas y no por una contratación

de medio tiempo o tiempo completo. Esta circunstancia especial hace que haya una movilidad permanente en ambos niveles educativos y que, por lo mismo, el trabajo colegiado entre los profesores se dificulte en cierto sentido. No obstante, el Campus Colima registra también una base de maestros que pese a trabajar como docentes de cátedra, constituyen los pilares educativos de la institución de educación media y superior más prestigiada en Colima.

Fundada en 1980, la preparatoria del Campus Colima, se cursa en seis semestres, e incluye en su plan de estudios materias de cinco áreas básicas: idiomas, ciencias exactas, humanidades, habilidades del pensamiento y lenguaje y expresión.

Este último sector comprende las materias de Lenguaje y Expresión I y II (impartidas en el primer y segundo semestres, respectivamente); Comunicación Verbal (tercer semestre), Análisis Literario (cuarto semestre) y Clásicos de la Literatura (quinto semestre).

1.1. Misión 2005

La organización y proyección educativas del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey parten de la Misión 2005, documento surgido de una amplia consulta entre miembros de los Consejos de Enseñanza e Investigación Superior, A.C., las asociaciones patrocinadoras del Tecnológico de Monterrey, directivos, asesores, padres de familia, profesores, alumnos y egresados.

La Misión establece como objetivo principal del Instituto el “formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en lo económico y en lo político, y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento”. Para cumplir con esta aspiración, el ITESM ha definido varios elementos:

- El perfil de los alumnos
- El perfil de los profesores
- Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Las características de la investigación y la extensión
- La función de la Universidad Virtual
- El proceso de internacionalización
- La filosofía de operación
- La relación con los egresados
- El perfil de los consejeros
- Las estrategias
- Los programas

La Misión 2005 hace énfasis en un paradigma pedagógico de corte progresista que, en oposición al tradicional, impulsa la asunción de nuevos roles por parte del alumno y el profesor con el fin de propiciar aprendizajes relevantes para solucionar los problemas del mundo actual.

Dentro de este modelo, el alumno juega un papel protagónico en la adquisición de una serie de habilidades como la capacidad de aprender por cuenta propia, la capacidad de análisis, síntesis y evaluación, el pensamiento crítico, la capacidad de identificar y resolver problemas, el trabajo en equipo, la cultura de calidad, el uso eficiente de la informática y las telecomunicaciones, el manejo del idioma inglés y la buena comunicación oral y escrita.

Asimismo, dentro de este paradigma, el profesor se convierte en facilitador de aprendizajes significativos, en ejemplo de habilidades, en investigador y sujeto reflexivo de su propia práctica docente.

Como lo expresa la Misión 2005, una “parte esencial de todos los cursos es el desarrollo, medición y evaluación de los valores, actitudes y habilidades que se proponen en el perfil de los alumnos, tomando como base la enseñanza del conocimiento”.

Bajo su documento rector, el ITESM ha impulsado una serie de innovaciones que van desde lo tecnológico hasta lo estratégico-didáctico. En el marco de estos postulados, muchos cursos de nivel preparatoria, profesional y posgrado han sido rediseñados a través de una plataforma tecnológica llamada *Learning Space*, que permite a los maestros planear y organizar sus sesiones de clase con mucha anticipación y, al mismo tiempo, el que los alumnos conozcan y consulten esta programación cuantas veces deseen, a fin de promover el autoaprendizaje.

El *Learning Space* cuenta con cinco bases de datos, las cuales son el *Schedule*, *Media Center*, *Course Room*, *Profiles* y *Assessment*. A través de éstas, el estudiante tiene acceso a la descripción de sus sesiones, a artículos y apoyos teóricos, a un espacio para discutir asincrónicamente diferentes tópicos o reportar tareas, a una sección en que se concentran los datos curriculares de los integrantes del grupo, y a exámenes por computadora.

Esta modalidad educativa genera, sin duda, nuevas posibilidades de convivencia en el aula, así como diversos canales de aprendizaje y enseñanza que, en aras de la mejora y calidad continuas, exigen ser revisados concienzudamente.

Así pues, participe de este ambiente de innovaciones y replanteamiento de roles, se halla el Campus Colima que en la actualidad oferta el 90% de sus cursos en forma rediseñada, lo cual significa que se planifican y organizan mediante la plataforma tecnológica *Learning Space* y se imparten con apego una serie de técnicas didácticas que el profesor aprende para dinamizar y resignificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Clasificados dentro de los cursos rediseñados -éste es un dato importante para contextualizar el diagnóstico-, encontramos a los cursos de Lenguaje y Expresión (I y II) y Análisis Literario.

2. Constitución del equipo

La constitución del equipo de investigación se dio cuando una servidora, profesora de Redacción en el nivel profesional del ITESM Campus Colima, contactó -en enero de 2000- a algunos de sus colegas del área del lenguaje del nivel preparatorio de la misma institución en que laboraba, para proponerles un proyecto de Investigación-Acción-Participativa en el que ellos, como requiere la IAP, pudieran ser protagonistas directos en la exploración de problemáticas y en el establecimiento y ejecución de soluciones.

Ander-Egg (1990), indica que en toda investigación participativa “existen agentes externos y los grupos involucrados, que es la gente cuyos problemas se pretenden resolver” (p. 55).

En este sentido, una servidora se consideraría el agente externo, el investigador titular (en razón de que es quien entrega oficialmente un reporte de investigación), mientras que los profesores del sector del lenguaje serían los sujetos participantes y, al igual que sus alumnos, los beneficiarios potenciales de este trabajo de indagación científica.

Para diagnosticar los problemas y necesidades del sector del lenguaje con respecto a la retroalimentación de textos, solicitamos la colaboración particular de los profesores que impartían -durante el semestre enero-mayo de 2000- las materias de Lenguaje y expresión II y Análisis literario, adscritas al sector mencionado.

Los cursos de Comunicación Verbal y Clásicos de la Literatura, a pesar de formar parte del sector del lenguaje, quedaron excluidos del diagnóstico en virtud de que el

primero contemplaba la revisión de discursos orales más que escritos, y el segundo, en razón de que fue impartido en inglés.

El diagnóstico contó con la participación e involucramiento del profesor de Lenguaje y Expresión II -a quien llamaremos Roberto Cisneros- y sus dos grupos de segundo semestre (uno de 31 y el otro de 32 alumnos); y con la adhesión de la profesora de Análisis literario, llamada aquí Lupita Venegas, encargada –junto con un asistente (José Luis Valdivia)- de los grupos de cuarto semestre (uno de 27 y el otro de 28 alumnos).

Al momento de llevar a cabo el diagnóstico, Roberto Cisneros tenía 44 años. Es maestro normalista, licenciado en antropología y estudiante de la maestría en Educación con especialidad en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Virtual del ITESM. En la fecha en que se realizó el diagnóstico llevaba poco más de año y medio de haberse incorporado al Campus Colima, aunque su experiencia en la docencia contaba más de veinte años. Sus materias, dentro del Campus, eran Lenguaje y Expresión I y II, pilares de los semestres de iniciación en el estudio de la lengua.

Lupita Venegas tenía 48 años. Es licenciada en Letras (recientemente egresada) y ha acumulado una larga experiencia como profesora de inglés. Durante el semestre enero-mayo de 2000 se desempeñó en el Campus Colima como coordinadora de generación en la preparatoria y de extensión académica en Programas Internacionales. A su vez, impartió por primera ocasión la materia de Análisis Literario y, debido a la exigencia de sus cargos administrativos, contó con el apoyo de José Luis Valdivia, joven de 27 años, licenciado en Administración y estudiante de una licenciatura en Español en la Universidad de Colima, quien la asistía en tareas relacionadas con la revisión de trabajos en el curso de Análisis Literario.

En aquel semestre, los profesores participantes atendieron un total de 118 alumnos, adolescentes entre los 16 y 17 años, que provenían de lugares cercanos de la región y de muy diversas secundarias de la localidad.

Hijos de padres con gran solvencia económica, de clase media alta y alta, los estudiantes de la preparatoria del ITESM, en su gran mayoría, tenían acceso en casa a la computadora y al internet; podría decirse que pertenecían a la generación “N”, pues habían crecido en contacto directo con la tecnología y sus prodigiosos avances.

Nuestro equipo de investigación, para la realización del diagnóstico, quedó constituido entonces por los profesores Lupita Venegas, Roberto Cisneros, José Luis Valdivia y una servidora, quienes, en los niveles medio o superior, estábamos vinculados con las materias referidas al área del lenguaje del ITESM Campus Colima y estábamos interesados en un tema general de estudio: la retroalimentación de textos.

3. Instrumentos y muestras

Una vez armado el equipo de investigación, me di a la tarea de explicar a los profesores involucrados los principios de la Investigación-Acción-Participativa y de insistir en cuán trascendente resultaba que expresaran todas sus opiniones y percepciones en cuanto a la retroalimentación de textos, pues se trataba de que juntos nos internáramos en una problemática sentida, manifiesta, e intentáramos darle respuesta.

La metodología propuesta partió de los cuatro ejes operativos básicos que señala Ezequiel Ander Egg (1999) y que se identifican como diagnóstico, programación de un plan de intervención, ejecución y evaluación. Obviamente, cada uno de estos ejes contemplaba una serie de tareas que fueron desarrollándose de manera gradual y secuencial durante el año en que se puso en marcha esta investigación.

Como reconoce Fals Borda, las “técnicas propias de la IAP no descartan la utilización flexible y ágil de otras muchas derivadas de la tradición sociológica y antropológica” (citado por Ander-Egg, 1990, p. 61), por lo que en esta investigación se emplearon distintos procedimientos que, en concordancia con Ander-Egg (1994), pueden clasificarse en: consulta y recopilación documental; informantes clave; uso simplificado de las técnicas clásicas y la práctica como modo de conocer.

Los procedimientos anteriores nos permitieron obtener información acerca del contexto institucional en que se realizaba la investigación, de la experiencia y opinión de los participantes sobre las estrategias de retroalimentación de textos, de las necesidades y problemas que se identificaban, de los fines prácticos de un trabajo tendiente a solventar las necesidades.

Paralelamente, el diagnóstico sirvió para distinguir lo que se necesitaba conocer para actuar y esbozar una propuesta de intervención con relación al espacio y el tiempo en que nos manejábamos. Lo mejor de todo, sin embargo, fue que el diagnóstico permitió reconstruir la problemática inicial, aquella que en principio yo había expresado a título personal, como punto de partida de todo este proceso de investigación, para dar origen a una nueva visión de la realidad y sus modos de abordarla.

A continuación se presenta una descripción de los instrumentos y muestras utilizados para la obtención de información, así como un condensado de los datos recogidos con el auxilio de fuentes documentales y testimoniales:

➤ **Consulta y recopilación documental**

a) Plan de estudios de la preparatoria bilingüe: el análisis de este documento permitió identificar las áreas y disciplinas que conforman el diseño curricular del nivel preparatoria. Asimismo, el reconocimiento de las materias que conforman el sector

lenguaje y su progresión dentro de la currícula, datos que fueron incluidos en la ubicación del contexto.

b) Programas de las cinco materias que conforman el sector del lenguaje: el estudio de los programas ayudó a cotejar que cada una de las materias del sector del lenguaje contemplaba como objetivo expreso “el desarrollo de la comunicación escrita”, aunque – como en el caso del curso de Comunicación Verbal- este objetivo no ocupara el primer sitio de sus prioridades.

c) Encuestas oficiales de mitad de semestre: cada semestre, la Dirección Académica de preparatoria aplicaba dos encuestas a los alumnos para conocer su opinión sobre el desempeño de sus profesores. La primera de las encuestas se realizaba a mitad de semestre y la segunda al final. Ya que la encuesta de medio término incluía aspectos relacionados con la revisión de trabajos o tareas, es la que se tomó en cuenta para el diagnóstico.

La encuesta de medio término incluía las siguientes veinte tópicos:

1. Dominio de la materia
2. Claridad en la explicación
3. Preparación de la clase
4. Variedad de apoyos
5. Promueve participación activa y crítica
6. Promueve la consulta de información
7. Promoción de HAV
8. Promoción de autoevaluación
9. Clase amena y participativa
10. Disposición para dar asesorías
11. Cordialidad y amabilidad en el trato
12. Entrega a tiempo de tareas calificadas
13. Deja tareas suficientes
14. Fomenta el trabajo colaborativo
15. Control de disciplina
16. Puntualidad en entrada y salida de clases
17. Justicia al calificar tareas y exámenes
18. Exámenes de acuerdo a lo visto
19. Exámenes adecuados al tiempo
20. Desempeño del profesor

Cada uno de los puntos anteriores se calificaba en escala de 1 al 7, donde 1 era la máxima calificación y 7 la menor.

Tras revisar los resultados de la encuesta de medio término aplicada a los cuatro grupos de los profesores Roberto Cisneros y Lupita Venegas, se obtuvieron los siguientes datos:

Roberto Cisneros, profesor de Lenguaje y Expresión II, consiguió sus tres puntajes más altos en el fomento al trabajo colaborativo (1.43); en puntualidad en la entrada y salida de clase (1.71) y preparación de la clase y tareas suficientes (1.76); mientras que sus tres calificaciones más bajas se refieren a control de la disciplina (3.50), justicia al calificar tareas y exámenes (2.71) y entrega a tiempo de tareas calificadas (2.67).

Con relación a Lupita Venegas, profesora de Análisis Literario, ella obtuvo sus tres puntajes más altos en cordialidad y amabilidad en el trato (1.13), en exámenes adecuados al tiempo (1.14) y dominio de la materia (1.19); mientras que sus calificaciones más bajas se relacionaron con variedad de apoyos (1.85), entrega a tiempo de tareas calificadas (1.63) y clase amena y participativa (1.62).

De los datos se desprende que ambos profesores, coincidentemente, eran vistos por sus grupos como maestros que no entregaban, con la suficiente puntualidad, las tareas calificadas. De hecho, sus notas en este rubro fueron las más bajas con relación a los veinte aspectos contemplados en la encuesta, dato que resultó interesante en la medida que nos hablaba de que si la asignación de un puntaje estaba retrasada, lo más probable era que la retroalimentación tampoco fluyera puntual y adecuadamente.

d) Trabajos escolares. A fin de conocer cuáles eran las características de las formas de retroalimentación de texto que practicaban los dos profesores y el asistente, se analizó una muestra de 60 trabajos escritos, compuesta por aportaciones de los cuatro grupos escolares involucrados en la investigación.

Considerando el número de alumnos de cada grupo, las muestras quedaron así: 32 trabajos (16 y 16), de los dos grupos de Lenguaje y Expresión; 28 (14 y 14) de los grupos de Análisis literario. En el caso de esta última materia, 14 trabajos habían sido revisados por Lupita Venegas y los otros 14 por su asistente.

Es oportuno señalar que en el periodo en que se llevó a cabo el diagnóstico, los maestros, en sus respectivas materias, tenían programada la realización de varios trabajos escritos; sin embargo –salvo los análisis literarios–, no representaban el tipo de trabajos que normalmente se desarrollaban.

Aun así, y por considerar que se disponía de poco tiempo para la investigación y que finalmente en la muestra de trabajos seleccionados podrían reconocerse las marcas de los profesores y su estilo de retroalimentación, se tomaron en cuenta 32 investigaciones, 14 análisis literarios y 14 comentarios sobre películas.

El estilo de retroalimentación del profesor Cisneros, identificado en trabajos de investigación, se caracterizaba por señalar la calificación obtenida, marcar algunas faltas ortográficas (aunque no todas las que se hallan presentes) y escribir breves anotaciones como “Muy bien. Muy completo tu trabajo. 100 pts. Ssp (Superpadrísimo)”. Al interior del texto se marcaban errores o se garabateaban “palomitas” sobre párrafos completos.

En la gran mayoría de los trabajos revisados a pesar de que no se incluían fuentes bibliográficas, el maestro no sanciona esta carencia, ni hacía alusión a cómo remediar esta falta metodológica.

La retroalimentación del profesor tocaba aspectos de forma, pero ninguno de contenido. Parecía que la revisión se había hecho de manera muy rápida y sin detenimiento, pues errores de acentuación muy evidentes no habían sido señalados tampoco.

Por lo que refería a la profesora Venegas, ella retroalimentaba los análisis literarios de manera más amplia. La profesora señalaba errores de ortografía, “de dedo”, marcaba

opciones para sinónimos, escribía entre paréntesis las palabras que sobraban. Redactaba algunos mensajes de motivación, con ciertas metáforas o imágenes, para alentar al alumno.

El error se marcaba en un círculo. Sin embargo, a veces no se sabía si la diagonal que cruzaba el círculo indicaba que un acento se eliminaba o se agregaba, o si la palabra debía separarse. En ocasiones sólo encerraba en un círculo el error, pero no especificaba en qué consistía la falta. Ejemplo: a un alumno le señala que la palabra “vallen” se encontraba mal escrita, pero no le decía si por el empleo de la “v” o la doble “l”.

La retroalimentación incluía recomendaciones sobre autores y lecturas (especialmente en los casos en que los alumnos destacaban en la tarea) y los porcentajes obtenidos en el escrito. Ejemplo: presentación = 20% ; contenido = 20%; redacción= 19%.

José Luis Valdivia, de acuerdo a lo observado en las reseñas de películas, acostumbraba anotar en el texto números junto a las palabras o frases que deseaba comentar. Luego, a pie de página, hacía un recuento: “1.- Te faltó un acento. 2.- No se escribe mayúscula después de punto y coma. 3.- Es un párrafo confuso 4.- Hay cacofonía...” Incluía comentarios como “interesantes reflexiones”, “creo que pudiste hacer un trabajo mejor”, “tu trabajo es muy pobre”, pero sin ahondar en las apreciaciones o en la justificación de la aseveración y el juicio.

En los pocos casos en que se mostraban soluciones de corrección al alumno, éstas resultaban un tanto cerradas y se manifestaban como verdad absoluta o como opción única, siendo que, en realidad, la corrección que proporcionaba el asistente funcionaba sólo en el contexto del escrito analizado. Ejemplo:

1.- “Cuando se usa la forma **si bien es cierto** en una oración, debe terminar con la forma **también lo es que**, la forma en que la usaste arriba, no tiene lógica”.

Con rojo o verde fosforescente se subrayaban los errores, mientras que en negro las observaciones positivas. Cabe decir que no siempre se indicaban todos los errores o contradicciones en la construcción del texto.

Por otro lado, de vez en cuando había confrontación con las ideas de los alumnos. Ejemplo: “¿Realmente crees que los valores aún existan gracias a Dios?”

Algunos comentarios como “¡oops!... es el trabajo menos aburrido que he leído hasta este momento, además es muy coherente en su redacción”, podían resultar motivadores para quien los inspiraba, pero desalentadores para otros alumnos.

En términos generales, se apreció que el asistente corregía aspectos de forma y contenido, con más detalle que los dos profesores titulares de materia que participaban en este trabajo de investigación, pero que, al mismo tiempo, la ironía de algunas de sus anotaciones resultaba un poco agresiva.

➤ **Informantes clave**

De acuerdo con Ander-Egg (1994), “en toda comunidad, en todo sector en donde se realiza una tarea de trabajo social y en toda institución, suelen existir personas poseedoras de información válida, relevante y utilizable acerca de la cuestión que queremos estudiar o de la situación-problema que tratamos de resolver” (p. 86). Estas personas se consideran informantes claves y son muy valiosas para facilitar el contacto con la comunidad o para obtener datos que faciliten la organización de la investigación.

a) Responsables administrativos: en este caso se contactó al ingeniero Antonio Cortés Ladino, Director Académico de la preparatoria bilingüe, a fin de conocer su opinión acerca de las fortalezas y debilidades del sector del lenguaje, a través de una entrevista libre.

Cabe señalar que, “de acuerdo con la estructuración de la entrevista, ésta podría clasificarse como libre o dirigida. En el primer caso el entrevistador conduce la entrevista en una forma más espontánea para el entrevistado. En la segunda, el cuestionario propone un número fijo de preguntas. La primera permite profundizar más en la mente del entrevistado. La segunda facilita la comparabilidad de las respuestas" (Garza, 1998, p. 227).

La entrevista libre con el ingeniero Cortés proporcionó estos datos:

En términos generales, el sector del lenguaje representaba un área en que el índice de reprobación era bajo en comparación con el sector de ciencias; su promedio de aprovechamiento oscilaba entre el ocho y el ocho punto cinco.

Las encuestas oficiales, aplicadas a los alumnos, revelaban que en general se consideraban aburridas o poco atractivas las materias del área del lenguaje y que sus profesores, a pesar de ser competentes, no lograban motivar más a sus estudiantes (estamos hablando de los años 1999 y 2000).

Los profesores de cada sector se reunían dos veces al semestre con su director académico y dialogaban en torno a los problemas más frecuentes de sus clases o en torno a los adelantos de los estudiantes. En estas reuniones fue posible conocer –según informó el director académico de la preparatoria- que los maestros del lenguaje se encontraban preocupados porque los estudiantes cada vez leían menos y ellos, los maestros, no encontraban tiempo para alentar el hábito de la lectura, menos en ese periodo en que se sentían presionados por el rediseño de sus cursos en la plataforma *Learning Space*.

Según expuso el ingeniero Cortés, los profesores opinaban que sus alumnos seguían presentando las mismas fallas semestre tras semestre y que cada vez era más complicado dar seguimiento a su progreso, por lo numeroso de los grupos.

Las condiciones físicas de los salones (un poco reducidos para albergar los 35 alumnos inscritos), la falta de mobiliario más acorde con el tipo de interacción que se buscaba promover en las aulas, la falta de asistentes para apoyar a los profesores, constituían parte de las necesidades que planteaban los profesores con mayor insistencia.

En el decir del director académico de la preparatoria, los profesores del sector del lenguaje eran maestros bien preparados, con disponibilidad para recibir sugerencias, para capacitarse constantemente, todo lo cual permitía establecer una buena relación de trabajo colaborativo con ellos.

➤ **Uso simplificado de las técnicas clásicas**

En su libro Metodología del trabajo social, Ander-Egg (1994) sitúa como técnicas clásicas de investigación “a la entrevista, los cuestionarios, escalas para la medición de actitudes y opiniones, tests, análisis de contenido, etc.” (p. 87), a la vez que explica que la entrevista y los cuestionarios no se descartan para el diagnóstico, a pesar del gran esfuerzo y costo que involucran.

a) Cuestionario: con el fin de conocer la opinión de los alumnos que cursaban materias del sector lenguaje, del semestre enero-mayo del 2000, con respecto a la retroalimentación que recibían en sus trabajos, se aplicó un cuestionario abierto de diez preguntas (ver anexo A) a dos grupos de la materia de Lenguaje y Expresión II y a un grupo de Análisis Literario. En total participaron 87 alumnos (59 de Lenguaje y Expresión II y 28 de Análisis Literario).

A propósito, el cuestionario puede reconocerse como “uno de los instrumentos más importantes para perfeccionar el poder de observación. Tiene por objeto definir los puntos pertinentes de la encuesta, procurar la respuesta a dichos puntos, y uniformar la cantidad de información solicitada y recopilada” (Garza, 1998, p. 222).

A continuación se concentran las respuestas obtenidas en cada una de las diez preguntas del cuestionario:

1.- El conjunto de alumnos de Lenguaje y Expresión II marcaron mayoritariamente que los trabajos que se les encargaban para desarrollar la habilidad de la comunicación escrita eran resúmenes, investigaciones, composiciones libres y cuentos.

2.-En cuanto a las formas de retroalimentación de sus trabajos, los estudiantes de los cursos de Lenguaje y Expresión II opinaron lo siguiente (ver anexo B):

Sólo se les proporcionaba calificación: 3.3 %
Se les proporcionaba calificación y se señalaban errores: 55.9%
Se les proporcionaba calificación y se marcaban errores y aciertos: 13.5%
Se les proporcionaba calificación y sugerencias para mejorar: 3.3%
Se les brindaba calificación, señalamiento de errores y aciertos, así como sugerencias para mejorar: 20.3%

3.- Ante la pregunta de cuál era la materia en la que recibían una mejor retroalimentación, los alumnos respondieron esto (ver anexo C):

Química: 27.1%
Historia: 23.7%
Matemáticas: 22%
Otras opciones: 27.1 %

En este aspecto, la materia de Lenguaje y Expresión II obtuvo un 8.4% del total del porcentaje.

Una de las razones que con mayor insistencia argumentó la selección de la mejor retroalimentación fue “porque [el maestro] explica en qué y por qué nos equivocamos”.

4.- En lo que toca a la materia en que se recibía la peor retroalimentación se obtuvieron los siguientes datos (ver anexo D):

Ética: 30.5%
Resolución de problemas: 25.4%
Historia: 18.6%
Otras opciones: 25.4%

Es oportuno señalar que al curso de Lenguaje y Expresión II un 6.7% de los alumnos lo calificó como la materia en que se recibía la peor retroalimentación. Las razones, entre otras, fueron “porque el profesor no revisa a fondo los trabajos ni los entrega cuando hacen falta”.

5.- En cuanto a si había o no diferencia entre la retroalimentación que se recibía en papel o vía *Learning Space*, esto fue lo que se contestó:

Sí hay diferencia: 52.5%
No hay diferencia: 47.4%

Algunas de las diferencias identificadas fueron la extensión y profundidad en el comentario, el lenguaje con que se expresa el profesor, facilidad para consultar la retroalimentación. En papel, según comentaron, es más extensa la retroalimentación, el lenguaje es menos coloquial y es mucho más directa que la que se proporciona a través del *Learning Space*.

6.- Por lo que respecta a la interrogante sobre cuál retroalimentación resultaba mejor, la proporcionada en papel o en *Learning Space*, esto se contestó:

En papel: 64.4%
En *Learning Space*: 11.8%
Las dos son igual de buenas: 23.7%

7- Con referencia a si las indicaciones formuladas en la retroalimentación siempre se entienden, las respuestas fueron éstas:

Sí: 81.3%
No: 18.6%

8.- En cuanto a qué pasaba con la retroalimentación, éstos fueron los datos obtenidos (ver anexo E):

Se tira: 5%
Se guarda: 5%
Se revisa y se tira: 15.2%

Se revisa y se guarda: 33.8%
Se revisa y se retoma más adelante: 42.3%

9.- Las respuestas a si servía la retroalimentación recibida en Lenguaje y Expresión

II fueron éstas (ver anexo F):

Sí: 81.3%
No: 5%
Poco: 5%
No sé: 5%

10.- A partir de la última pregunta, los alumnos expresaron propuestas de mejora a la retroalimentación que recibían, mismas que pueden clasificarse, a grandes rasgos, en cuanto a medio y forma y contenido:

Medio:

Retroalimentación oral frente al grupo.

Forma y contenido:

Retroalimentación sólo con letras;
Retroalimentación muy detallada y particular;
Retroalimentación con opinión del maestro sobre el tema que se está tratando;
Retroalimentación con explicación sobre aspectos negativos y positivos;
Retroalimentación con consejos, sugerencias;
Retroalimentación con señalamientos precisos del tipo de errores encontrados y las posibles soluciones;
Retroalimentación con felicitaciones por el esfuerzo realizado;
Retroalimentación con mensajes o frases célebres, y
Retroalimentación que otorgue puntos extras.

Los resultados obtenidos con el cuestionario, a partir de la muestra de 28 alumnos del grupo de Análisis Literario, se refieren a continuación:

1.- Los trabajos que se encargaban en general para desarrollar la habilidad de la comunicación escrita eran análisis literarios, ensayos, composiciones y comentarios sobre películas.

2.- En cuanto a las formas de retroalimentación de sus trabajos en el curso (ver anexo G), se conoció que:

Se les proporcionaba calificación y se señalaban errores: 28.57%

Se les proporcionaba calificación y se marcaban errores y aciertos: 28.7%

Se les proporcionaba calificación, se marcaban errores y aciertos y se ofrecían sugerencias de mejora: 64.28%

3.- Ante la pregunta cuál era la materia en la que recibían una mejor retroalimentación, los alumnos respondieron lo siguiente (ver anexo H):

Análisis Literario: 71.42%

Inglés: 3.57%

Relación Humana: 17.85%

Otras opciones: 10.7%

Algunas de las razones que argumentaron la selección de la primera opción fueron que la retroalimentación era “larga y gratificante”; “siempre hay un comentario”; “da explicaciones de los problemas”.

4.- En lo que toca a la materia en que recibían la peor retroalimentación, se obtuvieron los siguientes datos (ver anexo I):

Métodos de Investigación: 53.57%

Procesos del Pensamiento: 28.57%

Geometría: 7.14%

Otras opciones: 10.71%

Es conveniente apuntar que el curso de Análisis Literario no fue mencionado por ningún alumno como la materia en que se recibiera la peor retroalimentación.

Algunas de los argumentos que sostuvieron los alumnos para afirmar que Métodos de Investigación Científica era la materia en que se recibía la peor de las revisiones, fueron: “[el maestro] sólo da calificación y no explica las razones del puntaje obtenido”; “no da sugerencias”; “es muy cerrado”.

5.- En cuanto a si había o no diferencia entre la retroalimentación que se recibía en papel o vía *Learning Space*, esto fue lo que se contestó:

Sí hay diferencia: 35.71%

No hay diferencia: 64.28%

Algunas de las diferencias identificadas fueron la extensión y profundidad en el comentario, el lenguaje con que se expresaba el profesor, la facilidad para consultar la retroalimentación. En papel, por ejemplo, resultaba más extensa la retroalimentación, el lenguaje era menos coloquial y mucho más directo que cuando se expresaba en *Learning Space*.

6.- Por lo que respecta a la interrogante de cuál retroalimentación era mejor, la proporcionada en papel o a través de *Learning Space*, esto se contestó:

En papel: 78.57%

En *Learning Space*: 10.71%

Las dos son igual de buenas: 10.71%

7.- Con referencia a si las indicaciones formuladas en la retroalimentación siempre se entendían, las respuestas fueron éstas:

Sí: 75%

No: 25%

8.- En cuanto a qué pasa con la retroalimentación (ver anexo J), estos fueron los datos obtenidos:

Se tira: 3.57%

Se revisa y se tira: 14.28%

Se revisa y se guarda: 3.57%

Se revisa y se retoma más adelante: 78.57%

9.- Las respuestas a si sirve la retroalimentación recibida en Análisis Literario, fueron éstas (ver anexo K):

Sí: 92.85%
No: 3.57%
No sé : 3.57%

10.- Las propuestas de mejora a la retroalimentación, como en el caso de la materia de Lenguaje y Expresión II, pudieron clasificarse, a grandes rasgos, por modalidad, medio y forma, y contenido.

Por modalidad:

Retroalimentación individual;
Retroalimentación por equipo;
Retroalimentación general al grupo;
Retroalimentación entre los alumnos, y
Retroalimentación selectiva (se retroalimenta muy a fondo a unos cuantos alumnos).

Por medio:

Retroalimentación a través del correo electrónico, chat o *Learning Space*, y
Retroalimentación oral frente al grupo.

De forma y contenido

Retroalimentación que incluya los aspectos que se están calificando;
Retroalimentación muy detallada y particular;
Retroalimentación con opinión del maestro sobre el tema que se está tratando;
Retroalimentación muy puntual;
Retroalimentación específica, sobre lo que al alumno le interesa conocer o recibir recomendaciones;
Retroalimentación con recuento de los errores más frecuentes del alumno;
Retroalimentación con explicación sobre aspectos negativos y positivos;
Retroalimentación con consejos, sugerencias;
Retroalimentación con señalamientos precisos del tipo de errores encontrados y las posibles soluciones;
Retroalimentación que motive al alumno a esforzarse y a desarrollarse por sí mismo, y
Retroalimentación apoyada por becarios destacados.

b) Entrevistas estructurada o focalizada: considerada la entrevista como “un contacto interpersonal que tiene por objeto el acopio de testimonios orales” (Garza, 1999, p. 226), constituye un excelente instrumento para “ir poniéndose en la perspectiva de la gente (los sujetos participantes), conociendo sus razones, motivos, deseos, angustias, problemas, en suma, su sentir y su pensar” (Ander-Egg, 1994, p. 87).

Con base en un guión previo de conversación (ver anexo L), se llevaron a cabo entrevistas estructuradas o focalizadas con Lupita Venegas, Roberto Cisneros y José Luis Valdivia. Las entrevistas giraron en torno a seis tópicos generales: concepción sobre la enseñanza del lenguaje y opinión sobre el contexto institucional en que se proyectaba dicha enseñanza; conceptos de evaluación y retroalimentación; formas particulares de retroalimentar; resultados de la retroalimentación con relación a los alumnos; autovaloración con respecto al sistema de retroalimentación y propuestas de mejora.

Para el profesor Cisneros, el aprendizaje del idioma es fundamental a fin de “establecer nexos con el conocimiento”, a fin de entender el orden del mundo, del cosmos, pues el orden de la oración, del párrafo, se asemeja a la construcción de todo cuanto nos rodea.

La enseñanza del español –en opinión del profesor Cisneros- está devaluada porque quienes hablan tal idioma creen que lo dominan, sin ser capaces de distinguir la diferencia entre la dimensión oral y la escrita.

En este último aspecto coinciden la profesora Venegas y el asistente, quienes habían observado que sus materias solían ser menospreciadas al considerárseles poco útiles o interesantes.

En general, los dos profesores y el asistente encontraban en el Tec de Monterrey condiciones favorables para realizar su trabajo; sin embargo, reconocían que lo numeroso

de sus grupos dificultaba una relación más cercana con los alumnos y un seguimiento más personalizado como establecían los ideales pedagógicos.

Los dos profesores y el asistente concordaron en que el sector del lenguaje estaba “obligado” a supervisar el buen manejo del lenguaje oral y escrito; en que los maestros debían revisar en un texto muchas cuestiones, entre ellas, la ortografía, gramática, coherencia, ilación, concordancia, originalidad y capacidad argumentativa. Es decir, no sólo la forma, sino también el contenido.

La evaluación –en palabras del maestro Cisneros- representaba un proceso, la observación del “movimiento del alumno a través de todo el semestre”. Esta evaluación debería generarse mediante los ejercicios, tareas y exámenes promovidos para medir lo cualitativo y lo cuantitativo. “[Sin embargo], a veces nos vemos obligados a dejar a un lado ciertos aspectos dijéramos cualitativos y nos vamos a un aspecto nada más cuantitativo [...]; debido a la gran cantidad de alumnos nos quedamos en aspectos numéricos”.

Para este profesor, la retroalimentación constituía “una parte de la evaluación en la que el alumno recibe algunas apreciaciones del maestro sobre su desempeño, algunas recomendaciones, sugerencias”.

En cambio, para la profesora Venegas, la retroalimentación significaba “una cuestión global que viene de todo el grupo” y en todos sentidos.

Las formas “técnicas” de la retroalimentación variaban entre los profesores: el maestro Cisneros, por ejemplo, explicó que él acostumbraba escribir algunas anotaciones especiales como SPP (Superpadrísimo) para señalar un trabajo excelente en todos los aspectos y SP (super) para comentar un trabajo muy bien hecho. Incluía además –si el caso lo ameritaba- observaciones como “a mí me parece”, “te sugiero que”, “creo que deberías hacer esto”, y la suma de los errores ortográficos. En el texto marcaba con una flechita o con la palabra “ojo”, el lugar donde había una falta.

Cuando calificaba trabajos reportados a través del *Assignment* de la plataforma *Learning Space*, no especificaba el lugar del error, sólo le comenta al alumno el número de errores cometidos. La retroalimentación por computadora era su favorita, por “más práctica, más rápida”, aunque reconoció que esta vía implicaba serias limitaciones.

La maestra Venegas pensaba que “escribirles [a los alumnos] unas pequeñas cartas de amor en cada trabajo que se entregaba no resultaba práctico, porque “yo veo tristemente que mi hoja se va sin leerse a la basura; la retroalimentación escrita en estas materias [del lenguaje] es para algunos, para los que realmente aman la materia, para los que son aplicados, para los que pelean una calificación [...]; no es para todos la retroalimentación escrita, personal, creo que es más efectiva global”.

Sin embargo, a pesar de sentirse desmotivada porque creía que pocos de sus alumnos valoraban el esfuerzo que realizaba en cada retroalimentación, la profesora Venegas trataba de ser detallada en su revisión. En sus propias palabras, a los alumnos brillantes los “retroalimenta en positivo”, les escribía frases como “no dejes nunca de ver más allá de lo que ven los ojos”, “no pierdas el hábito de la lectura”; mientras que a los alumnos deficientes los “retroalimentaba en negativo”, les señala muy estrictamente todos sus errores.

Para Lupita Venegas, la revisión de trabajos por computadora no era tan práctica como la que se hacía en papel, aunque apreciaba que la exposición de trabajos retroalimentados en la plataforma del curso resultaba benéfica para que todos los alumnos conocieran las observaciones formuladas al resto de sus compañeros.

Ninguno de los entrevistados conocía si los alumnos entendían todas las indicaciones de la retroalimentación, en parte porque disponían de pocas oportunidades de hablar al respecto con el grupo y porque además los alumnos no solían abordar explícitamente el tema.

En el caso del asistente, éste, curiosamente, no había entablado contacto personal con los grupos de Análisis Literario, ni conocía el curso rediseñado en plataforma, a pesar de que revisaba algunos de los trabajos de los estudiantes de esa materia.

Los tres entrevistados consideraron que los resultados de su retroalimentación –en términos de las correcciones que incorporaban los alumnos- eran buenos, pero no tanto como les hubieran gustado. Identificaban la persistencia de ciertos errores que en apariencia son insignificantes y el rezago cada vez más marcado de cierto tipo de alumnos.

Por unanimidad, coincidieron en que era necesario buscar una forma de retroalimentación que fuera más práctica para el maestro y más efectiva para el alumno. Deseaban ganar tiempo para dedicárselo incluso a otras tareas de la propia enseñanza (material didáctico, planeación, trabajo colegiado...) y no limitarse ante el montón de tareas por calificar. Asimismo convergían en que la retroalimentación figuraba como un mecanismo importante en el ajuste y reajuste del proceso de aprendizaje.

Ganar tiempo y efectividad en la revisión de numerosos trabajos, a la vez que se generara en el alumno una necesidad de asumir las correcciones y las sugerencias de mejora, parecían ser parte de las preocupaciones principales de los maestros. Aunado a esto, la búsqueda de mecanismos que permitieran a los profesores dialogar sobre sus problemas, intercambiar opiniones e impulsar formas de autovaloración.

Los tres entrevistados se quejaron de que la revisión de trabajos, especialmente en el sector del lenguaje, ocupaba mucho tiempo. En ocasiones, revisar un análisis literario, de cinco a seis cuartillas, implicaba por lo menos una hora. En el caso de tener 55 alumnos, equivalía a invertir 55 horas en la revisión, lo cual, por fuerza, obligaba a que el trabajo se entregara revisado incluso hasta dos semanas después de que fue reportado.

La profesora Venegas opinó que dar clases resulta agotador cuando hay tanto por revisar y más cuando no se tiene la seguridad de que el esfuerzo invertido queda en algo palpable.

Por otro lado, los profesores y el asistente identificaron que les hacía falta capacitación respecto a los mecanismos más idóneos para retroalimentar, para aprovechar las herramientas tecnológicas, para ampliar los canales de contacto con los alumnos.

Los entrevistados mostraron gran interés por encontrar formas alternativas, complementarias, de dar seguimiento al progreso de los estudiantes y devolverles una retroalimentación puntual y efectiva, pues estaban conscientes de que su práctica docente podría ser todavía mucho más satisfactoria y trascendente.

De entre las primeras propuestas que formularon los profesores y el asistente, a fin de mejorar las estrategias de retroalimentación, se contaron las siguientes:

- 1.- Reuniones periódicas entre los profesores del sector;
- 2.- Conseguir ayuda de becarios;
- 3.- Diseñar formatos de retroalimentación, de acuerdo al trabajo que se encargue;
- 4.- Capacitarse en cuanto a formas de retroalimentación, y
- 5.- Abrir espacios de diálogo con los alumnos.

➤ **La práctica como modo de conocer**

Para complementar la información que arrojaron las otras fuentes, se echó mano de la experiencia práctica que una servidora tenía como profesora de Redacción y facilitadora didáctica en el ITESM Campus Colima.

A título personal, refiero mi percepción sobre el trabajo de los profesores participantes y el mío propio en cuanto a la retroalimentación de textos:

En muchas conversaciones informales se ha tocado el tema de la retroalimentación de los textos. Aparece siempre, como queja permanente, el exceso de trabajos, el tiempo limitado para revisar a detalle cada tarea y entregarla inmediatamente. Por si fuera poco, en

el ánimo de mis compañeros está la sensación de que no se aprovecha la retroalimentación y el esfuerzo termina siendo vano.

Dado que la escritura y la lectura constantes son dos caminos para elevar el dominio de la lengua, los profesores del sector del lenguaje, con mayor razón, nos vemos en la necesidad de alentar la producción de una gran cantidad de textos, aunque esto represente mayor complicación en la supervisión de la tarea que lo que puede implicar un ejercicio de matemáticas, por ejemplo.

El profesor vive la contradicción entre ejercer abnegadamente el cometido de la revisión escrupulosa, detallada y entretenida de cada trabajo, que casi siempre será tardía, o de salvaguardar un poco de tiempo personal. Aunado a esto, en no pocas ocasiones existen dudas respecto a qué elementos retroalimentar o cuál es la metodología correcta para analizar un texto y expresar a los alumnos las apreciaciones. La insatisfacción aumenta cuando la retroalimentación que se genera a propósito de los escritos, pareciera no contribuir en mucho al avance de los estudiantes. Encontrar el equilibrio entre la retroalimentación práctica y de calidad, constituye, entonces, una necesidad imperiosa que muchos profesores del sector del lenguaje compartimos.

4. Interpretaciones

Al revisar las distintas fuentes, resultó palpable que los alumnos deseaban una retroalimentación que incluyera señalamientos precisos del tipo de errores cometidos y manejara posibilidades para solucionarlos. Es decir, los alumnos pedían mayor detalle, profundidad y capacidad correctiva en la retroalimentación. Por otro lado, resultó interesante constatar que varias propuestas formulaban la necesidad de una retroalimentación motivadora, que no sólo corrigiera, sino también estimulara. Se observó

también que los estudiantes aspiraban a una retroalimentación variada, que combinara diferentes medios y modalidades. Insistían en la posibilidad de generar una retroalimentación grupal y entre los propios alumnos, lo cual habló de una tendencia al trabajo en equipo y, por lo tanto, a la evaluación y retroalimentación en equipo.

Expresiones como “me gustaría que viniera [con la retroalimentación] un escrito en el cual se diga cómo mejorar más”; “una explicación o comentario de lo que te hizo falta, o de lo que estuvo bien, además de la calificación”, denunciaban que los alumnos esperaban una “justificación”, más o menos amplia, de la valoración que se hacía –en términos numéricos- del trabajo escolar que se ponía a consideración.

Oportunidad, puntualidad y razonamiento, es lo que demandaba una opinión como la siguiente: “[la retroalimentación que recibo] no es tan clara como me gustaría, ya que preferiría que fuese en el momento y se dieran las razones o argumentos por las que hubo correcciones”. En esta línea se inserta el siguiente comentario: “Creo que para que la retroalimentación sea más efectiva debería ser más oportuna, es decir, que si la retroalimentación de una tarea se entrega lo más rápido posible nos sería de más utilidad para autoevaluarnos y estudiar de ahí para la siguiente tarea o examen”.

Curiosamente, en varias de las propuestas de mejora, los alumnos dejaron entrever una cierta “preocupación” por el asiduo trabajo que genera en el maestro la retroalimentación. Estas opiniones lo comprueban: “[La retroalimentación que recibo] es buena, pero a veces es superflua debido a que somos demasiados”; “[propongo que la retroalimentación] fuera por la red, para la comodidad del alumno, aunque al maestro le sería más laborioso...”; “[me gustaría que la retroalimentación] fuera más detallada. Claro que eso no es posible pues somos muchos y tomaría mucho tiempo”.

Otras propuestas buscaron conciliar los intereses de los alumnos y contribuir a que el docente no tuviera una excesiva carga de trabajo: “Hacer días de 48 horas para que el

maestro pueda calificar más tranquilamente, o contratar becarios listos, o hacer retroalimentaciones grupales”.

Fue perceptible que el alumno promedio aspiraba a un tipo de retroalimentación más holística, integral, que le hiciera reconocer sus fortalezas y debilidades, que le motivara y orientara sobre cómo no volver a cometer los mismos errores.

Otro dato interesante que llamó la atención es que a pesar de que la Misión 2005 del ITESM promueve el uso de la tecnología, los alumnos y los maestros encontraban en el *Learning Space* algunas desventajas con respecto a la retroalimentación que por ese medio se presentaba: con un gran margen de diferencia, preferían la revisión en papel, más que la que se llevaba a cabo en plataforma.

Con el diagnóstico, nos dimos cuenta de que los profesores desconocían algunas recomendaciones básicas para la corrección de estilo, que les hubieran resultado de gran utilidad para asumir esa tarea. Técnicamente, no había uniformidad en las formas de retroalimentar, cada profesor tenía su propio sistema y no siempre resultaba claro.

Tal parecía que en el sector del lenguaje, en cuanto a profesores correspondía, no existía uniformidad o por lo menos consistencia en qué debía retroalimentarse y menos en el cómo debía hacerse. Cada quien asumía su labor de acuerdo a sus propios medios y creencias, pero sin reflexionar en que su tarea como profesores estaba íntimamente ligada a lo que otros colegas suyos hacían y, por lo mismo, debía estar coordinada, pensada en razón de un trabajo conjunto, gradual y sistemático que permitiera desarrollar a lo largo de todas las materias del sector del lenguaje las competencias requeridas en los planos oral y escrito de la lengua.

La retroalimentación, mecanismo que debiera generar “la comunicación circular entre todos los elementos del sistema que en él inciden y, por lo tanto, el perfeccionamiento

del mismo (Diccionario de las ciencias de la educación, 1990, p. 637), no estaba presente, en términos ideales, en el sector del lenguaje.

Los datos recabados orillaban a creer que en los grupos participantes podía estarse formando un círculo vicioso: cuando el maestro retroalimentaba superficialmente, de manera confusa, el alumno tenía menos interés por conservar y retomar la retroalimentación que se le había dado. Esto hacía que la mejora continua fuera lenta o retardada, circunstancia que a su vez desmotivaba al profesor y le hacía creer que no valía la pena dar una retroalimentación más profunda a alumnos que mostraban poco interés por salir adelante.

El cruce entre los datos de las distintas fuentes y el acercamiento mismo a los profesores y alumnos, permitió elaborar dos cuadros en que se concentran las percepciones positivas y negativas que tenían los maestros sobre sus alumnos y sobre sí mismos; y al contrario, las percepciones positivas y negativas que poseían los estudiantes sobre sus profesores y sobre sí mismos.

El concentrado facilita visualizar las necesidades y los problemas que se evidenciaron con el diagnóstico, al tiempo que nos permite apreciar las condiciones favorables para emprender proyectos de mejora.

En el cuadro 1 (ver anexo M), por ejemplo, se distingue que los profesores encontraban en sus alumnos muchos aspectos positivos y que deseaban capacitarse constantemente para responder a las exigencias de sus respectivos grupos. Paralelamente, se observó que los maestros sentían cierta insatisfacción por los resultados obtenidos con sus alumnos, por la valoración que se otorgaba a su trabajo y por el hecho de que aún no habían encontrado la manera de que sus retroalimentaciones fueran más prácticas y efectivas.

En el mismo cuadro resalta que a los profesores les hacía falta propiciar espacios de comunicación e intercambio de opiniones, a partir de los cuales, precisamente, se ventilaran y discutieran formas de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con frecuencia, como en el caso de los maestros y alumnos participantes, se presentaron percepciones erróneas que impedían la motivación: profesores que creían que a sus alumnos no les importaban las retroalimentaciones que les brindaban, cuando era todo lo contrario; alumnos que pensaban que sus profesores estaban poco preocupados por leer sus tareas, cuando sucedía al revés.

En el cuadro 2 (ver anexo N), como podrá apreciarse, los alumnos se muestran más optimistas que los profesores, incluso, más propositivos. Los estudiantes tenían claro qué tipo de retroalimentación necesitaban (una que incluyera aspectos positivos y negativos, una que fuera motivadora, específica, que ofreciera recomendaciones concretas de mejora). Los estudiantes, de hecho, reconocieron que no aprovechaban al máximo las observaciones que les hacían pero eso no anulaba el que valoraran una retroalimentación profunda, gratificante.

5. Problemáticas centrales

A finales de mayo de 2000, cuando ya se habían concentrado en una redacción preeliminar del diagnóstico los datos arrojados por las distintas técnicas de recopilación empleadas, se procedió a compartir los resultados con los profesores participantes. Es decir, se dio paso a la socialización de la información y a la discusión de lo que se había encontrado, pues era menester analizar conjuntamente (agente externo y participantes) ese cúmulo de ideas y percepciones que alumnos y profesores habían expresado en torno a la retroalimentación de textos.

Esta acción de escudriñamiento hizo factible que se identificaran algunas problemáticas centrales que llamaron nuestra atención y nos pusieron en alerta: la retroalimentación de textos de los profesores participantes se presentaba deficiente, en razón de que era impuntual, superficial, vaga y poco consultada por los alumnos. Impuntual porque la excesiva cantidad de trabajos por revisar hacía que el profesor reportara al estudiante su retroalimentación mucho tiempo después de que éste había entregado un texto; vaga, en virtud de que no seguía una metodología específica y por lo general se abocaba sólo a señalar errores y faltas, dejando a un lado la posibilidad de reconocer aciertos y motivar al estudiante; superficial, porque apenas se concentraba en unos cuantos elementos formales y dejaba en el vacío la consideración de otros elementos importantes; y poco consultada porque un gran porcentaje de los estudiantes no tenía el hábito de conservar y analizar las correcciones formuladas mediante la retroalimentación.

En la situación expuesta distinguimos dos tipos de problemas: los contextuales y los operativos. Los primeros están referidos a cuestiones un tanto externas al maestro, como sería el que sus grupos tienen demasiados alumnos y que dichos alumnos tienden a perder sus trabajos o textos con la retroalimentación recibida y, peor aún, a no analizar suficientemente las anotaciones del profesor. Podría apuntarse que estos problemas en cierto modo tienen su origen en factores ajenos al docente, aunque es claro que éste es parte directa de ellos. Los segundos podemos llamarlos problemas operativos, por tratarse de cuestiones relacionadas con el actuar u operar del profesor en cuanto a la retroalimentación; son problemas asociados con el cómo (principios generales) y qué (aspectos específicos) retroalimentar, y, evidentemente, se hallan muy ligados a las decisiones que toman –de forma directa y personal- cada uno de los maestros.

Así pues, fueron cuatro las problemáticas centrales identificadas a propósito de la retroalimentación de textos: a) la retroalimentación era impuntual; b) la retroalimentación era vaga; c) la retroalimentación era superficial y la retroalimentación era poco consultada.

6. Fines prácticos

Siendo la Investigación-Acción-Participativa una investigación aplicada, después del diagnóstico convenía encaminar nuestros pasos hacia acciones concretas que perfilaran soluciones a las problemáticas centrales. De allí que, recurriendo de nuevo al diálogo con los profesores participantes se vislumbraran los siguientes fines prácticos:

- 1.- Definición de los textos más significativos;
- 2.- Aplicación de los principios de la retroalimentación ideal;
- 3.- Empleo de una rúbrica o formato de retroalimentación, y
- 4.- Uso del portafolio de evaluación

7. Qué se necesita conocer para actuar

Para concretar un proyecto de intervención, parecía necesario revisar bibliografía que orientara sobre qué aspectos corregir al revisar un texto, sobre cuál es la metodología que debe seguir un profesor al revisar un escrito, sobre cómo debe marcar en el texto las correcciones; hacía falta también reflexionar sobre las experiencias positivas, sobre los recursos útiles que cada profesor poseía y proponer una estrategia de retroalimentación basada en la práctica y en las sugerencias que los mismos alumnos habían proporcionado. Finalmente, se vislumbraba como útil encontrar un instrumento que permitiera seguir el

apropiamiento que hacía el estudiante de la retroalimentación y cómo incorporaba las correcciones a su proceso de adquisición de competencia en la escritura.

8. Delimitación del trabajo en el tiempo y el espacio

Motivados por las perspectivas que se abrían ante nosotros, los involucrados en este proyecto consideramos viable la ejecución de un proyecto de intervención y convenimos que podría gestarse inmediatamente después del diagnóstico y en la misma institución que nos albergaba: la preparatoria del ITESM Campus Colima.

B. Proyecto de intervención

1. Justificación

Tras analizar el diagnóstico y discutir las necesidades básicas de los profesores participantes en la investigación, quedó evidenciado que de no haber una serie de modificaciones y ajustes en las formas de retroalimentación de los trabajos escritos del sector lenguaje, era posible que decreciera la motivación y el aprovechamiento de las materias de dicho sector. En primer lugar, porque la retroalimentación no era puntual, tardaba en llegar al alumno, y en segundo, porque no en todos los casos se efectuaba la revisión con la profundidad y capacidad analítica que se requería en cursos de desarrollo de competencias escriturales, situación que contribuía, muy probablemente, a que la calidad en

el proceso de enseñanza-aprendizaje no fuera la ideal, ni a la que aspiraba la Misión 2005 del ITESM.

Los sujetos participantes reconocimos que las materias del sector del lenguaje, de manera particular, y tal como se especificaba en los planes y programas de la preparatoria, debían concentrarse en el desarrollo de la expresión oral y escrita del español, pero ¿cómo lograr esto si, en el caso de la retroalimentación de los trabajos escritos, la supervisión y comunicación de los aciertos y las fallas era muy deficiente? ¿Cómo, si a semejanza del doctor y el paciente, el maestro no diagnosticaba adecuadamente el padecimiento, ni proporcionaba al alumno los resultados, ni le animaba a sobreponerse a sus fallas? ¿Cómo si la revisión era sólo punitiva y nada motivadora? ¿Cómo si la supervisión de los trabajos era demasiado superficial y el alumno no sabía con precisión qué aspectos valoraba el profesor? ¿Cómo si la revisión de los trabajos escritos consistía en un recuento de fallas ortográficas, como si redactar implicara sólo observar perfección ortográfica? ¿Cómo si los estudiantes desechaban las notas de sus profesores? ¿Cómo si en los alumnos no había una iniciativa de autosupervisión y superación continuas?

La respuesta a estas interrogantes vino con la certeza de que había que desarrollar un proyecto de intervención que tratara de resolver los problemas identificados en nuestra praxis pedagógica. En esta línea, era plenamente justificado un proyecto que respondiera a necesidades específicas que, por otro lado, requerían una solución más o menos inmediata.

La disposición y el compromiso profesional de los maestros participantes, permitió que entre junio y julio se esbozara una propuesta de intervención que, como se detallará más adelante, fue puesta en marcha durante el semestre agosto-diciembre de 2000.

2. Objetivos del proyecto

Los objetivos del proyecto fueron los que a continuación se enumeran:

- Brindar retroalimentación inmediata;
- Lograr motivar y corregir al estudiante;
- Establecer criterios integrales de revisión, y
- Alentar el análisis y el seguimiento a la retroalimentación.

3. Elementos de planeación

Considerando las problemáticas y los fines prácticos, se planeó un proyecto de intervención que implicó cuatro decisiones o acciones concretas, que ya antes fueron comentadas:

- 1) Definición de los textos más significativos;
- 2) Aplicación de los principios de la retroalimentación ideal;
- 3) Empleo de una rúbrica o formato de retroalimentación de texto, y
- 4) Uso del portafolio de evaluación.

3.1. Acción 1: definición de los textos más significativos

Si bien la disminución del número de alumnos por cada grupo escolar resultaría idónea para ofrecer mejores “servicios” personalizados al estudiante, no podemos ignorar que la cantidad de alumnos por curso es una decisión que asume la institución educativa en

la que se labora y que en muchos de los casos aunque desea contar con más personal no logra resolver esta necesidad.

Pintándose así el panorama, el profesor debe entonces adaptarse a las circunstancias e intentar conseguir sus objetivos de instrucción por encima de las limitantes institucionales.

Para resolver el problema de las retroalimentaciones retrasadas, impuntuales, se estableció que sólo unos cuantos de los textos encargados a los alumnos serían retroalimentados a detalle. Esto porque “la corrección mejoraría mucho si corrigiéramos menos pero mejor. Quizá el alumno no recibiría comentario de todo lo que escribiera, pero lo corregido supondría un análisis profundo e importante de su escritura, que le debería permitir avanzar mucho más” (Cassany, 2000, p. 45).

La retroalimentación sería a detalle sólo en aquellos textos que se consideraran más significativos o importantes en razón de su representatividad, de su dificultad o del tema que evaluaran. De esta forma, el profesor –previa aclaración a los alumnos- dedicaría energía y esfuerzo especial a sólo unos cuantos textos, mientras que los otros –no obstante el esmero que también pondría en ellos- serían revisados con menos detalle e inversión de tiempo.

3.2. Acción 2: aplicación de los principios de la retroalimentación ideal

Uno de los primeros pasos que dimos los profesores participantes al diseñar el proyecto de intervención y al tratar de establecer sus elementos innovadores, fue el de definir algunos términos que nos causaban contradicción. En la tarea, recurrimos a bibliografía especializada y a la discusión, al intercambio de ideas.

De acuerdo con Monereo (2000),

las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas puedan considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias... (p. 23).

El primer elemento propuesto para el proyecto de intervención fue la *planeación de una estrategia de retroalimentación de textos* escritos que atendiera las necesidades de los alumnos y se concentrara en aquellos aspectos que se consideraban importantes de ser revisados. Pero, a todo esto, ¿cuáles eran las diferencias entre revisar, corregir y retroalimentar un texto?

Con apoyo del Diccionario de la Real Academia de la Lengua, los profesores participantes establecimos algunos rasgos distintivos entre los siguientes términos:

Revisar consiste en volver a examinar un trabajo, que quizá se ha iniciado en clase, para corregirlo.

Corregir refiere la acción de enmendar, advertir o amonestar lo que se hubiera hecho mal.

Retroalimentar significa ofrecer al autor del escrito una valoración integral de una serie de aspectos de su escritura, en términos positivos y negativos, en términos correctivos y propositivos.

La retroalimentación o *feedback*, como se entiende en un proceso de comunicación, será una “respuesta del receptor de un mensaje a su emisor” (De la Mota, 1988, p. 261). Una respuesta en términos de diagnóstico, de sugerencia, de motivación, de invitación a la reflexión y emisión de una nueva respuesta.

Retroalimentar, a diferencia de revisar un texto, representa la posibilidad de entablar un diálogo entre el profesor, el texto y el alumno. Ante el mensaje (el escrito) el profesor

produce una respuesta que, al ser comunicada, expresada al alumno, permite que éste modifique o refuerce el tipo de mensajes enviados.

La retroalimentación como elemento de interacción e información (Durán, 1995) es vital a nivel macro (pensemos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto comunicativo por excelencia) o a nivel micro (visualicemos fases particulares del proceso de enseñanza aprendizaje: primer día de clases, exposición de un tema, aplicación de exámenes).

Si no hubiese un intercambio de papeles, una posibilidad de conocer lo que el *otro* piensa, espera, necesita, ¿tendría sentido enseñar algo que jamás conoceremos si fue aprendido? Y cuando se dice enseñar puede asumirse, justamente, en dos sentidos: enseñar como promover en el alumno un contenido, o como mostrar al profesor algo para que sea examinado y regresado al estudiante.

La aplicación del mecanismo de *feedback* al campo de la educación determina que los resultados que se van logrando influyan en la previsión inicial y en cada una de las fases. Ello hace que la concepción magistral de la educación, en la que el profesor se limita a transmitir conocimientos, dé paso a una educación activa en la que se acentúa el protagonismo del educando” (Diccionario de las ciencias de la educación, 1990, p. 637).

La retroalimentación funciona, hasta cierto punto, como un medio de control de calidad en los productos y procesos de la enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, opera dentro del sistema educativo en general como mecanismo evaluador y revitalizador de los agentes y acciones que se presentan a propósito de una situación pedagógica.

Establecer los principios de la retroalimentación ideal de textos era, pues, una forma de dejar de ser vagos, de obtener claridad respecto a cómo comunicar a los alumnos las observaciones que hacemos a sus textos y cómo hacer que dichas anotaciones sirvieran en el reforzamiento de su interés por mejorar y, al mismo, tiempo, por reconocer sus áreas de oportunidad.

Serafini (2000) recomienda seguir seis principios para la corrección de un escrito, los cuales son: la corrección no debe ser ambigua; los errores deben ser reagrupados y catalogados; se debe estimular al estudiante para que vea las correcciones hechas, que las comprenda y que trabaje sobre ellas; se deben corregir pocos errores en cada escrito; el profesor debe estar dispuesto a aceptar el texto del estudiante; la corrección debe ser adecuada a la capacidad del estudiante.

Con base en los lineamientos de Serafini (2000); en los que específicamente proporciona Diane Pollard (2000), de la Universidad de British Columbia, en lo tocante a la retroalimentación general de un profesor en un grupo y las expectativas de profesores y alumnos involucrados en la investigación, se definieron siete características de la retroalimentación ideal de un texto:

a) **Puntual:** se proporciona lo más inmediatamente posible; una o dos clases después de que el profesor recibe el texto. Sin embargo, puede negociarse con el alumno lo que representaría ser puntual.

b) **Clara:** establece con claridad cuáles son los puntos que se retroalimentan en el texto; la caligrafía es legible; el mensaje está bien escrito y es directo.

c) **Completa:** comprende la observación de tres niveles: el funcional, el lógico superior y el estético-artístico.

El nivel funcional se aboca a: ortografía (incluye acentuación); concordancia (relación entre las palabras); orden lógico (relación entre las oraciones) y cohesión (relación entre los párrafos del texto).

El nivel lógico superior se concentra en: la capacidad analítica (nivel de observación); capacidad argumentativa (nivel de comprobación); capacidad expositiva (claridad expresiva).

El nivel estético-artístico incluye presentación (limpieza, hecho en computadora); creatividad (exploración de nuevos recursos formales y expositivos con la escritura); originalidad (presentación de ideas propias o nuevas).

d) **Específica**: si es posible, marca en el lugar exacto del texto dónde se localiza el error o el acierto. Especifica el tipo de problema identificado.

e) **Sugere**: la retroalimentación formula recomendaciones o sugerencias respecto a qué hacer para corregir o mejorar un texto, sin que esto signifique que se simplifica todo el trabajo del estudiante en el análisis de errores.

Las recomendaciones pueden ir desde realizar investigaciones, ejercicios, reflexiones, hasta sugerir asesoría personal de parte del maestro.

f) **Motivadora**: alienta al alumno a seguir adelante, a aprender de los errores y a continuar en el proceso. Se dirige al estudiante de manera personal, le habla por su nombre, recuerda algunos detalles de la personalidad del discente, utiliza frases o expresiones juveniles para acercarse a quien lee la retroalimentación. Utiliza un lenguaje a la medida del receptor, incluso, con el tono y el estilo de escritura del propio estudiante.

g) **Positiva**: señala cuáles son los tipos de errores más frecuentes, pero también cuáles son las virtudes del alumno con relación al esfuerzo realizado. Intenta apuntar tanto los desaciertos como los aciertos.

3.3. Acción 3: empleo de una rúbrica de retroalimentación de texto

Con el objetivo de que la retroalimentación de los profesores del sector del lenguaje dejara de ser superficial, incompleta, y de que proporcionara –tanto al maestro como al alumno- criterios claros de revisión del texto, se diseñó una rúbrica o formato de retroalimentación de texto con base en la revisión de libros como *Reparar la escritura*, de Daniel Cassany, y *Cómo se escribe*, de María Teresa Serafini.

Según especifican Medina y Verdejo (1999), la rúbrica constituye una pauta para establecer qué aspectos van a ser considerados en la revisión y calificación, una guía que facilita la labor evaluativa y provee a los estudiantes la oportunidad de responder de la manera más adecuada.

En esencia, la rúbrica se distingue por el hecho de establecer los distintos niveles de calidad que se espera sean observables en los productos que se entreguen al profesor. La rúbrica puede ser genérica o específica. Mientras la primera se dedica a juzgar criterios amplios adaptables a distintas materias o tareas, la segunda se concentra en tareas o asignaturas particulares.

La rúbrica que se diseñó, expresada en un formato (ver anexo Ñ), está constituida de tres partes:

La primera parte se refiere a datos generales (materia, grupo, título del trabajo, nombre del alumno y fecha); la segunda, describe los criterios de evaluación para cada uno de los tres niveles del texto (funcional, lógico superior y estético-artístico), asimismo, incluye una columna para escribir el puntaje ideal, es decir, el máximo que podría obtener el alumno en ese aspecto (un punto, medio punto, según la escala que se maneje), y otra, para anotar cuánto obtuvo el estudiante; y la tercera parte, se destina a que el profesor escriba comentarios generales (percepciones a *grosso modo* sobre el trabajo del estudiante, comentarios de motivación) y recomendaciones específicas (sugerencias o alternativas para mejorar: leer determinado texto, visitar un sitio de internet, escuchar un disco, ejercitar una técnica particular de redacción; modificar los párrafos de entrada y salida, etc...).

Con el formato de retroalimentación que anexa el propio estudiante a aquellos textos que el profesor le ha señalado de antemano (en el caso de las materias rediseñadas de la preparatoria del Campus Colima, la distinción puede hacerse en la plataforma del curso), el profesor busca reconocer el avance en la apropiación de elementos gramaticales, en el

desarrollo de la capacidad organizativa textual y en el florecimiento de la creatividad del estudiante. Complementariamente, el alumno tiene oportunidad de conocer cuáles son los aspectos y escalas que toma en cuenta su profesor y, de este modo, redactar sus textos con una guía más clara de los elementos que debe revisar antes de entregar su trabajo.

3.4. Acción 4: uso del portafolio de evaluación

A pesar de que considerábamos que la rúbrica o formato de retroalimentación de texto representaba una buena guía para conducir la mirada del profesor al internarse en un texto, no parecía suficiente para conseguir que el estudiante aprovechara al máximo la retroalimentación. ¿Qué tocaba hacer, entonces?

En opinión de los profesores participantes, era menester buscar un instrumento de observación *longitudinal* del proceso de adquisición de competencias escriturales, un instrumento que facilitara ver qué hacía el estudiante con la retroalimentación, cómo la asimilaba y cómo intentaba mejorar cada día.

Considerando que la Misión 2005 del Tecnológico de Monterrey alentaba la promoción no sólo de conocimientos y habilidades, sino también de actitudes y valores, resultaba conveniente encontrar un instrumento que permitiera proyectar el compromiso del estudiante por aquilatar su retroalimentación, por conservarla y aprovecharla para autocorregirse y dirigir los avances de su aprendizaje.

Al investigar las posibilidades, descubrimos que el *portafolio* representaba el instrumento que necesitábamos para que los estudiantes logaran reunir, organizar, analizar y mejorar sus textos.

Según Danielson y Abrutyn (1999),

Pese a sus diferencias de énfasis, la mayoría de las definiciones [de portafolio] comparten ciertas características esenciales. En primer lugar, los portafolios consisten en colecciones de la tarea de los alumnos: una serie de

trabajos producidos por cada uno de ellos. Segundo, las colecciones son deliberadas y no azarosas. Como lo afirma Judy Arter (1990, p. 1), “un portafolio es más que una mera carpeta de trabajos del alumno. Es necesario que sea una muestra de sus trabajos, reunidos con un propósito determinado”. Y tercero, la mayoría de las descripciones de los portafolios incluyen la oportunidad que tienen los alumnos de comentar su trabajo o reflexionar sobre él (p. 9).

La Portfolio Assessment Clearinghouse de Encinitas, California, cita los treinta y cinco propósitos que identificaron docentes de Lengua en California, en 1990, con relación a los portafolios. Dichos propósitos van desde ayudar a docentes y alumnos a fijarse metas hasta evaluar necesidades curriculares (Danielson y Abrutyn, 1999).

Con todo, los tres grandes tipos de portafolios son los de trabajo, de presentación y de evaluación. (Sus diferencias estriban en el contenido, en la forma de integrar tareas, en el propósito y en sus destinatarios.)

Los portafolios de trabajo abarcan muestras de distintas tareas elaboradas durante el semestre; son una especie de “depósito de reserva” para portafolios de evaluación. Los portafolios de trabajo se dirigen, en principio, al propio estudiante, quien revisa sus avances y el entendimiento de ciertos temas o habilidades y, ocasionalmente, a los padres de familia. El portafolio de trabajo se revisa en su totalidad al término de un periodo corto o largo entre el profesor y el alumno, y sirve para conocer los puntos fuertes y débiles del aprendizaje, lo cual, dicho sea de paso, permite reestructurar la enseñanza.

El portafolio de presentación es una colección de los mejores trabajos del estudiante; su objetivo consiste en demostrar “el nivel más alto de realización alcanzado por el alumno”. Este tipo de portafolio puede mantenerse a través del semestre y ser alimentado tanto por trabajos hechos durante el curso o por aquéllos que de manera independiente y por iniciativa propia el alumno ha querido realizar.

“Hay muchas posibilidades en cuanto a los contenidos de un portafolio de presentación. Los beneficios de los portafolios se reconocieron inicialmente en el área de Lengua, específicamente en la escritura. Por lo tanto, los portafolios de escritura son los más ampliamente conocidos y utilizados” (Danielson y Abrutyn, 1999, p. 16).

El portafolio de presentación puede exponerse a todo público, a profesores, compañeros o, incluso, a empleadores o examinadores de universidades.

La selección del contenido del portafolio de presentación corre a cargo de los alumnos, ellos deciden qué es lo que mejor los representa, lo que más atinadamente habla de su desempeño.

El portafolio de evaluación diagnóstica tiene como propósito documentar lo que el estudiante ha aprendido con relación a objetivos curriculares específicos. “Por ejemplo, si el currículum habla de escritura persuasiva, narrativa y descriptiva, un portafolio de evaluación debería incluir una muestra de cada uno de esos tipos” (p. 18).

Los portafolios de evaluación pueden utilizarse en periodos cortos o largos y son factibles de exhibirse ante profesores, público general y/o supervisores escolares. A diferencia de los otros dos tipos de portafolio, éstos requieren especificar muy bien una serie de ítems que contemplan los criterios de evaluación de cada tarea, los criterios de evaluación del portafolio, los puntajes que se asignan, la finalidad del portafolio, etc.

En el proyecto de intervención formulado por los profesores participantes, se adoptó el portafolio de evaluación diagnóstica, por considerar que, en términos generales, respondía a lo que estábamos buscando. Aun así, tuvimos que modificar algunos elementos con el propósito de adaptar el portafolio a objetivos y necesidades muy específicos.

El portafolio de evaluación del sector del lenguaje cubrió las siguientes características:

Estructuración	Características
Propósitos	<p>a) Promover el resguardo y consulta de la retroalimentación en favor de la cultura de calidad, la superación constante y la autocorrección del alumno.</p> <p>b) Evidenciar los avances del alumno en el desarrollo de competencias escriturales (normatividad del lenguaje, organización de ideas, ilación del discurso, expresión de ideas propias...).</p>
Descripción	<p>El portafolio era, físicamente, un receptáculo –carpeta, folder- con separadores, que ayudaba al resguardo y organización de textos y distintos formatos.</p> <p>El portafolio podía comprarse en una papelería y “decorarse” con los recursos imaginativos del alumno (pintura, recortes, frases célebres, etc.) o bien ser construido completamente por el estudiante.</p>
<p>Contenidos</p> <p>↓</p>	<p>Dependiendo del tipo de tareas programadas durante los periodos parciales, en el portafolio podían incluirse una serie de textos como ensayos, comentarios de lecturas, composiciones o cuentos. Es decir, sólo textos de naturaleza argumentativa o creativa, de “redacción corrida” y que hubieran sido muy significativos por cuanto evaluaban los temas más importantes del curso. Por cada periodo parcial el alumno anexaba al portafolio un máximo de tres textos que hubieran sido retroalimentados a conciencia por el profesor.</p> <p>Además de esto, el estudiante incluía: copia de la retroalimentación que le dio el profesor (es decir, el formato de retroalimentación de texto); evidencias de seguimiento a la retroalimentación (por ejemplo, copias de ejercicios contestados, breves reportes de investigación, reflexión escrita sobre un tema, consulta en el internet...); una segunda versión del texto (obviamente mucho mejor que la primera); cuestionario de metacognición (serie de preguntas para que el alumno reflexionara sobre las formas de su aprendizaje; en cada uno de los tres periodos parciales del semestre, el cuestionario era diferente: ver anexos O, P y Q); formato de obtención de calificaciones (aquí, el propio alumno anotaba las calificaciones que llevaba acumuladas en las tareas y su equivalente al puntaje de cada parcial: ver anexo R); formato de evaluación del portafolio (contempla los criterios con que será otorgada una calificación al portafolio: ver anexo S).</p>

<p>↑ Selección de los trabajos</p>	<p>La definición de qué textos integrar al portafolio corrió a cargo del profesor, quien tras revisar el programa de su curso estableció cuáles eran las tareas más significativas.</p> <p>Los textos que determinó el profesor son los que en su momento cada alumno presentó con formato de retroalimentación de texto.</p> <p>En todo caso, se recomendó que no excediera de tres el número de textos incluidos por periodo parcial.</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	<p>El portafolio se calificó de acuerdo a: el diseño o presentación (creatividad para presentar la colección de textos); mejora continua en cada nueva versión (visible en la segunda versión del texto); evidencia de seguimiento a la retroalimentación (el alumno anexa pruebas de que ha tomado en cuenta las recomendaciones específicas del profesor); empeño y constancia para la superación de obstáculos (el alumno se autocorrigió, perfecciona por iniciativa propia los aspectos que considera necesarios en sus textos, incluso cuando el profesor no se los ha marcado); integración de todas las tareas solicitadas (no perdió ningún texto, ni tampoco las retroalimentaciones); llenado del formato de obtención de calificaciones (se hizo responsable de concentrar sus calificaciones y obtener sus propios puntajes en la conversión de porcentajes) y llenado del cuestionario de metacognición (contesta cada una de las preguntas de forma detallada y personal).</p> <p>Se propuso que el portafolio representara un 30 % de la calificación de cada uno de los tres parciales del semestre, y que la calificación final estuviera integrada por la suma de los parciales (60%), más un examen final (20%) y un proyecto final (20%).</p>
<p>Periodo de manejo</p>	<p>Los portafolios se manejaron en cada periodo parcial y formaron parte de la calificación.</p> <p>Su entrega podía realizarse el día del examen parcial o bien, una o dos sesiones antes.</p>
<p>Público</p>	<p>Los portafolios se dirigieron principalmente a los propios autores, a los compañeros del grupo y al profesor. Sin embargo, también hubo ocasión de exponerse al Director Académico del nivel que se cursaba y a los profesores del sector del lenguaje.</p>

Como puede notarse, el tipo de portafolio que se planteó permite resaltar los atributos de este instrumento porque, como apuntan Burke, Forgaty y Belgrad (citados por Danielson y Abrutyn, 1999), “los portafolios son, en realidad, una combinación de dos importantes componentes, el proceso y el producto” (p. 25).

El portafolio de evaluación, en una doble vertiente, facilita la observación del alumno y también la del profesor. Al dejarse en el portafolio los formatos de retroalimentación de texto, el maestro tiene oportunidad de verificar si la retroalimentación que ha ofrecido se ajusta a la ideal, qué efectos ha surtido, qué tan clara ha resultado, qué tan apropiada a las necesidades de sus alumnos, etc.

Tanto discentes como docentes pueden llevar a cabo ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; unos para reforzar la atención en diversas áreas personales (ortografía, ilación de los párrafos, creatividad, organización, responsabilidad, etc), y otros, para intentar ser más eficientes en la retroalimentación, en la explicitación de instrucciones, en la organización de la clase...

Desde otra perspectiva, el portafolio de evaluación contribuye a que ese binomio protagónico del salón de clases se mantenga en alerta, reflexivo, pendiente del desenvolvimiento de sus acciones y, obviamente, de las consecuencias de éstas.

Por cierto, en el caso de los alumnos, el proceso reflexivo se induce expresamente a partir de los cuestionarios de metacognición, que actúan como guía de autopercepción, de confrontación del autor del portafolio consigo mismo.

Cuando el estudiante analiza el proceso de su aprendizaje, sus productos, su forma de enfrentar problemas, comienza el desarrollo de competencias escriturales de un modo distinto:

El primer paso de una nueva experiencia de aprendizaje es el descubrimiento de que hay un problema que resolver y de que no tenemos la solución correcta del mismo ni sabemos cómo resolverlos. En otras palabras, la

conciencia de nuestra ignorancia es el primer paso hacia el auténtico aprendizaje. En terminología de la psicología cognitiva podría decirse que la metacomprensión es la llave que permite adquirir nuevos conocimientos y estrategias” (Nisbet y Sucksmith, 1992, p. 72).

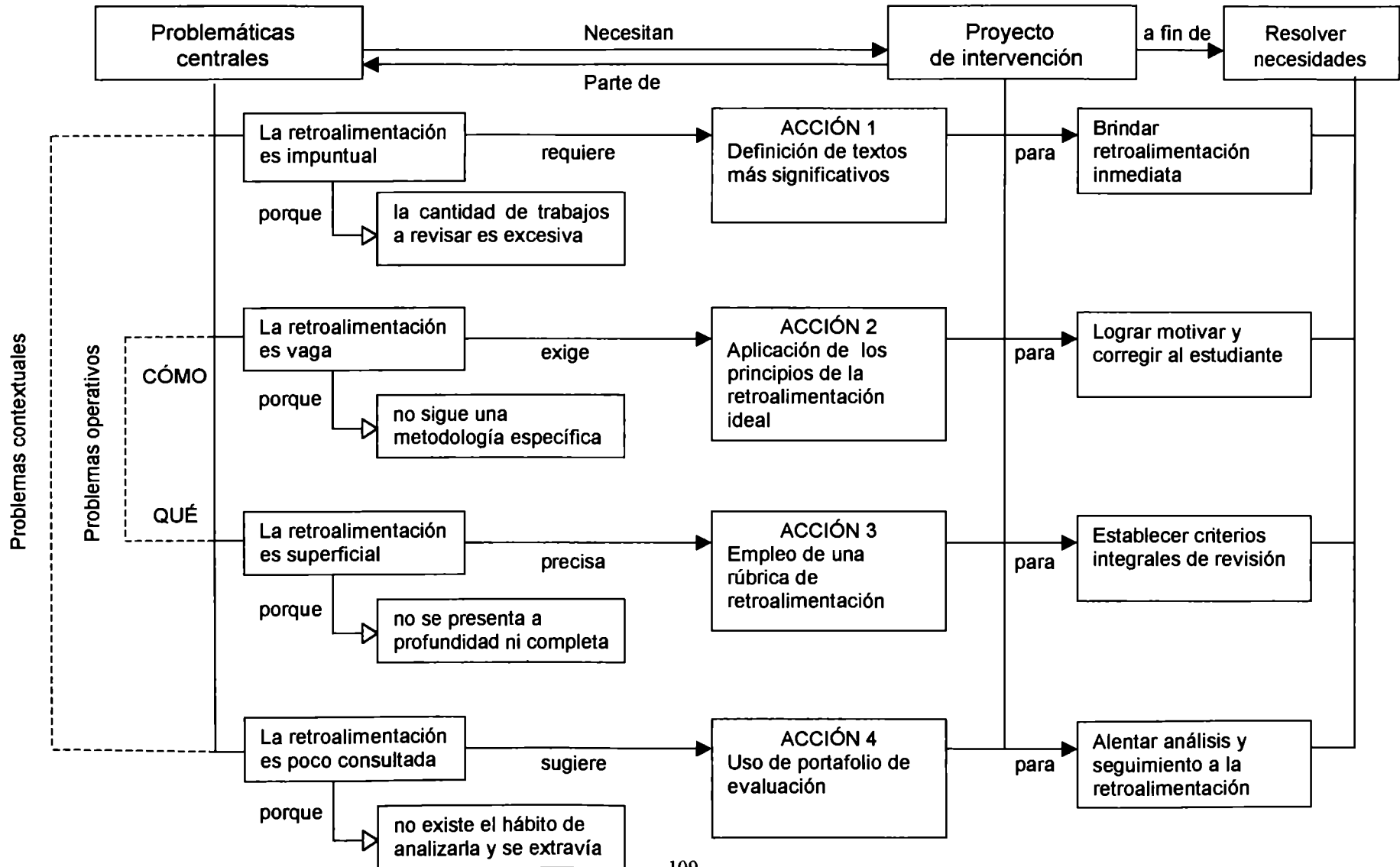
El portafolio de evaluación que aquí se propone pretendía contribuir a desarrollar la capacidad metacognitiva del estudiante, para que él mismo, de manera independiente, monitoree su propio aprendizaje y acceda a lo que Kirby (citado por Nisbet, 1992) llama las macroestrategias y que, en alusión al proverbio chino, significaría enseñar a pescar al alumno, en lugar de darle sólo un pez como alimento.

Mientras que el portafolio de evaluación ayudaría a las macroestrategias, el formato de retroalimentación de texto contribuiría a promover microestrategias en el estudiante, pues mostraría una serie de pasos en la realización de una tarea específica: la redacción de un texto.

Al combinar los elementos del proyecto (selección de tareas más significativas, aplicación de los siete principios de la retroalimentación, formato o rúbrica de retroalimentación y portafolio de evaluación) estaríamos en condiciones de aspirar a un aprendizaje significativo, basado en una racionalidad práctica, reflexiva (Martín, 1997), que permitiera el surgimiento de una “conciencia sensible” del “estar escribiendo” en el estudiante (recuérdese que tanto el formato de retroalimentación como el portafolio obligan a que la escritura se revise de manera crítica y cada vez desde nuevos ángulos).

El siguiente diagrama resume los elementos del proyecto y las problemáticas que buscaron solucionarse, así como los objetivos o estados deseados al término de la intervención:

ESQUEMA DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN



C. Implementación

1. Sujetos participantes

A finales del verano de 2000, estaba ya constituida la propuesta de intervención y lista para ser puesta en marcha a manera de prueba piloto. Pero, ¿quiénes serían los sujetos participantes? Esta era una primera pregunta que causaba zozobra. La movilidad de profesores de cátedra en la preparatoria del ITESM es relativamente alta y se corría el riesgo de que no fuese posible llevar a cabo el proyecto con los mismos profesores que intervinieron en el diagnóstico. De hecho, sucedió casi así.

La profesora Lupita Venegas y José Luis Valdivia, su asistente, dejaron de trabajar en la docencia, aunque siguieron desempeñando otras funciones dentro de la misma preparatoria. En cambio y por fortuna, el profesor Roberto Cisneros, el otro participante, no sólo seguiría dando clases sino además se encontraba altamente motivado para echar a andar el proyecto de intervención.

Para ampliar las posibilidades de monitoreo del proyecto, se invitó también a Federico González, un profesor joven, nuevo en el Campus Colima, recién egresado de la carrera de Letras y Periodismo, y que impartiría la materia de Clásicos de la Literatura, en español.

A este último profesor se le explicó el propósito del proyecto, su génesis, el origen y justificación de las acciones que pretendíamos echar a andar. Con gusto aceptó sumarse al proyecto, pero al poco tiempo desistió de él, porque no lograba acoplarse del todo al modelo educativo del Campus, que exigía capacitación en el manejo de la plataforma

Learning Space y la participación en variados cursos. En cierto modo, el profesor González experimentaba presión por estar inmerso en tantas innovaciones a la vez.

Finalmente, sólo el profesor Roberto Cisneros, con tres grupos de la materia de Lenguaje y Expresión I (que en total sumaban 76 alumnos), asumió la propuesta de intervención, que ya conocía desde tiempo atrás.

2. Periodo de implementación

El proyecto se implementó de agosto a diciembre de 2000, es decir, durante el semestre que siguió al del diagnóstico.

3. Fases

La intervención tuvo, en sí misma, tres fases:

a) **De introducción del proyecto** (primera semana de clases). El profesor presentó a sus respectivos grupos el formato de retroalimentación de texto, dio instrucciones de cómo y cuándo utilizarlo; explicó las características del portafolio y sus propósitos; proporcionó a los estudiantes los formatos del propio portafolio; entregó un documento aclaratorio del uso del portafolio, sus puntajes y fechas de recepción.

De manera oral, frente al grupo, el profesor explicó los elementos antes citados, pero también en la plataforma de su curso. En el *Media Center*, por ejemplo, colocó todos los formatos, los cuestionarios de metacognición y documentos aclaratorios con ligas a las sesiones en donde se hablaba de ellos.

(En esta primera fase, el profesor tenía que haber compartido con sus alumnos su percepción de la retroalimentación, sus usos y lo que estaba comprometido a dar al grupo

en este renglón. Asimismo, debía haber resuelto algunas cuestiones técnico-operativas como saber a qué tareas el alumno incorporaría formato de retroalimentación y haber puesto a disposición de los estudiantes todos los documentos necesarios para elaborar el portafolio.)

b) Aplicación de los principios de la retroalimentación ideal y elaboración de portafolios (de agosto a noviembre). El semestre escolar comprendió tres periodos parciales, más una especie de coda, que sirvió para preparar el examen final del curso. La aplicación de la estrategia de retroalimentación y la elaboración de los portafolios tuvieron lugar entre los meses de agosto y noviembre; es decir, durante los tres periodos parciales.

c) Recolección y valoración de los portafolios. Al término de cada periodo parcial (en promedio cada mes y medio), se recogieron los portafolios de los alumnos y el profesor los revisó en casa. Una vez que lo hizo, los regresó al grupo e hizo comentarios generales sobre los progresos que observó en los estudiantes. De igual forma, los alumnos compartieron entre sí sus portafolios y conocieron el trabajo de sus compañeros.

Al inicio de cada nuevo periodo parcial, el profesor señalaba a qué textos debían integrar el formato de retroalimentación y las recomendaciones especiales que deberían observar los alumnos en la elaboración de sus portafolios; pese a esto, los estudiantes incurrieron en muchas confusiones y anexaron al portafolio tareas y documentos que no debían incluirse.

Al término del tercer parcial, según lo planeado, cada alumno debería tener un máximo de nueve textos en su portafolio, en versión original, con retroalimentación detallada del profesor, con segundas versiones mejoradas y todos los formatos y cuestionarios ya especificados.

D. Evaluación del proyecto

1. Instrumentos

El proyecto de intervención, como se recordará, implicó cuatro acciones, mismas que partieron de la identificación de cuatro problemáticas centrales. Las acciones fueron: 1) definición de los textos más significativos; 2) aplicación de los principios de la retroalimentación ideal; 3) empleo de una rúbrica de retroalimentación de texto, y 4) uso del portafolio de evaluación.

Para obtener indicadores sobre el éxito o el fracaso de estas acciones de intervención se aplicaron diversos instrumentos como dos cuestionarios a los alumnos (uno en mitad y otro al término del semestre); dos entrevistas con el profesor participante, también a mitad y fin de semestre y la revisión de una muestra de 45 portafolios, junto con el profesor Roberto Cisneros.

A continuación se presentan los resultados obtenidos, instrumento por instrumento, y más adelante se expone la categorización y el análisis de la información recogida.

2. Resultados

- **Cuestionario**

En septiembre de 2000, pasado el primer parcial, se aplicó a una muestra de 26 alumnos (de un universo de 76), un cuestionario abierto, de ocho preguntas, para conocer su apreciación sobre la retroalimentación que recibían y la utilidad del portafolio (ver anexo T). Al cerrar las respuestas, los resultados fueron éstos:

Preguntas	Respuestas	Porcentajes
1. En promedio cuándo se recibió la retroalimentación	De dos a cinco días De una a dos semanas	75.0% 25.0%
2. La retroalimentación fue detallada, específica	Sí No	100.0% 0.0%
3. Se ha entendido cada señalamiento de la retroalimentación	Sí A veces	92.3% 7.6%
4. La retroalimentación ha permitido distinguir debilidades y fortalezas en la redacción de un texto	Sí No No sé	88.4% 7.6% 3.8%
5. La retroalimentación ha servido para mejorar el desempeño en la materia	Sí No	92.3% 7.6%
6. Deberían incluirse otras formas de retroalimentación	Sí No Tal vez	15.3% 80.7% 3.8%
7. Definición del portafolio	a) Carpeta para guardar y ordenar trabajos b) Archivo que ayuda a ver el progreso c) Archivo que nos ayuda a mejorar. d) Archivo para analizar y corregir errores e) Recopilación de tareas para estudiar al final	34.6% 23.0% 19.2% 15.3% 7.6%
8. Ventajas y desventajas del portafolio	<p style="text-align: center;">Ventajas</p> <p>a) Ordenamos los trabajos 38.4%</p> <p>b) Aprendemos de los errores 26.9%</p> <p>c) Estudiamos del portafolio 19.2%</p> <p>d) Te hace ser responsable 15.3%</p> <p style="text-align: center;">Desventajas</p> <p>*Aun cuando un 46% dijo no encontrar desventajas, se anotan las que en primer término señalaron 14 de los 26 participantes:</p> <p>a) Se invierte mucho tiempo en su elaboración 30.7%</p> <p>b) Cuenta como calificación 15.3%</p> <p>c) Da flojera volver a corregir los trabajos. 7.6%</p>	

Algunos comentarios con respecto a por qué había sido detallada, específica, la retroalimentación recibida durante el primer parcial (agosto-septiembre), fueron: “Porque el profesor nos hace saber bien nuestros errores para que podamos corregirnos.” “Capta y explica detalladamente los errores y las cosas que debemos corregir para obtener más alta calificación.” “Te especifica en todo lo que tuviste errores y te ayuda a mejorar tus trabajos.” “Me explica en lo que estoy mal.” “Nos dijo punto por punto cómo nos había observado.” “Nos dijo tanto las cosas buenas que vio en nosotros como los errores.” “Marca hasta el más mínimo detalle y me hace saber en qué ando mal.”

En cuanto a la claridad de la retroalimentación, algunos opinaron que: “Sí, es bastante claro en su retroalimentación, y no tengo problemas al realizar lo que ahí se indica.” “Porque te lo pone con números y es muy claro.” “Sí, ya que en la retroalimentación vienen claros los puntos.”

Quienes expresaron que el profesor no brindaba con claridad su retroalimentación, dieron razones como ésta: “hay días que hace señalamientos y no le entiendo, y me da pena preguntar; o muchas veces no alcanza el tiempo o no me dejan oír.”

La percepción sobre el portafolio se puso de manifiesto en comentarios como los que siguen: “Una excelente forma de mantener ordenados y juntos nuestros trabajos, ya que siempre los perdemos o los tiramos, y esto no nos sirve de nada porque no nos damos cuenta de que si los guardáramos podríamos estudiar de ahí mismo.” “Es un organizador de trabajos, donde guardamos todos los trabajos que hemos hecho, para después poder mejorarlos.” “Es un archivero en el que tú guardas tus trabajos para poder utilizarlos cuando los necesitemos, estudiar de ellos, corregirlos...”

Es necesario retomar la voz de los participantes para entender mejor por qué consideraban que la retroalimentación que recibían les había sido útil: “Porque en lo que

me dice que estoy mal siempre trato de mejorar.” “Porque me fijo en mis errores.” “Gracias a ella puedes corregir tus errores.” “Porque me dice todo lo que debo hacer en esta actividad. Al parecer me sugiere qué tengo que hacer.” “Porque ya casi no tengo los errores que tenía antes.”

Aunque fueron escasas las propuestas de nuevas formas de retroalimentación, conviene rescatar las que se apuntaron:

Retroalimentación de todos hacia todos;
Retroalimentación sobre la conducta;
Retroalimentación vía correo electrónico, y
Retroalimentación más individual y privada.

- **Entrevista aplicada al profesor participante**

Para monitorear cómo iba el proyecto y cuál era la experiencia del profesor participante, realizamos una entrevista con Roberto Cisneros (ver anexo U), en septiembre de 2000, y obtuvimos los siguientes informes:

La retroalimentación de los textos se daba a partir de un formato preestablecido, el diseñado por el proyecto de intervención; también era oral en forma individual, en equipo y grupal. En otras ocasiones utilizaba la plataforma *Learning Space*. En todos los casos, trataba de asignar puntos, pero a la vez de dar explicaciones o justificaciones de las correcciones.

Para retroalimentar un trabajo escrito de no más de dos cuartillas, el profesor Cisneros empleaba un promedio de 10 a 15 minutos, dependiendo de la extensión y/o profundidad del texto. En comparación con otros semestres o contextos en que él había trabajado, la retroalimentación de textos (a partir del proyecto de intervención) le significaba un poco de menos tiempo, pero de cualquier modo seguía siendo abrumadora la tarea de la revisión. Quizá –proponía– si contara con el auxilio de un asistente y se cuidara más el número de textos en el portafolio, la presión del profesor disminuiría y podría

dedicarse a darle seguimiento más formal al proceso de desarrollo escritural de los alumnos.

Al preguntársele con cuál de las formas de retroalimentación ejercidas se sentía más satisfecho, dijo que “con la actual, porque creo que me motiva a mí y a mis estudiantes. Nos impulsa a cambiar, a mejorar, a desarrollar habilidades metacognitivas”.

Roberto Cisneros consideraba que a sus alumnos les gustaba el tipo de retroalimentación que recibían, según los comentarios que había escuchado. Sin embargo, reconocía que la retroalimentación no siempre era puntual.

En cuanto al recibimiento del portafolio por parte de los estudiantes, expresó que al principio se entendió como un mero requisito de la clase, pero “después cambió su percepción y captaron el objetivo del mismo. Ahora exigen su retroalimentación y a cada rato preguntan si su trabajo ya fue evaluado”.

De acuerdo con el maestro, después del primer parcial se consiguió que los estudiantes valoraran más sus trabajos, empezaran a tener cuidado en guardar la retroalimentación, mejoraran un poco la redacción, la ortografía, la presentación de los escritos y aumentara la motivación por leer y escribir. Desde su punto de vista, lo único que no funcionaba era que “hay gran número de estudiantes para retroalimentar, que hay alumnos con deficiencias en organización e investigación”.

- **Cuestionario de final de semestre aplicado a los alumnos**

En la siguiente tabla se muestran los datos arrojados por un cuestionario cerrado, de ocho preguntas, que fue aplicado a una muestra de 40 alumnos, de un universo posible de 76, al final del semestre. La muestra se integró con tres porciones de los tres grupos participantes (grupo 11: 13 alumnos; grupo 12: 14 alumnos, y grupo 13: 13 alumnos):

Pregunta	Respuestas	Porcentajes
Tipos de retroalimentación que han recibido:		
a) Puntual	Muy	50.0%
	Regular	35.0%
	Poco	7.5%
	Nada	0.0%
	No contesta	7.5%
b) Motivadora	Muy	50.0%
	Regular	42.5%
	Poco	2.5%
	Nada	0.0%
	No contesta	5.0%
c) Específica	Muy	57.5%
	Regular	37.5%
	Poco	0.0%
	Nada	0.0%
	No contesta	5.0%
d) Detallada	Muy	57.5%
	Regular	32.5%
	Poco	0.0%
	Nada	2.5%
	No contesta	7.5%
e) Explícita en el diagnóstico de problemas	Muy	40.0%
	Regular	42.5%
	Poco	5.0%
	Nada	0.0%
	No contesta	12.5%
f) Explícita en las orientaciones de soluciones	Muy	35.0%
	Regular	45.0%
	Poco	12.5%
	Nada	0.0%
	No contesta	7.5%
↓		

Entendí cada señalamiento del profesor ↑	Siempre Casi siempre De vez en cuando Nunca No contesta	40.0% 60.0% 0.0% 0.0% 0.0%
La elaboración del portafolio contribuyó a la observación de mi progreso en la materia	Absolutamente de acuerdo Más o menos de acuerdo En desacuerdo No contesta	57.5% 37.5% 2.5% 2.5%
La elaboración del portafolio me permitió desarrollar: Conocimientos Habilidades Actitudes Valores	Marcan una opción Marcan dos opciones Marcan tres opciones Marcan las cuatro opciones No contesta Habilidades Actitudes Conocimientos Valores	42.5% 22.5% 5.0% 27.5% 2.5% 29 veces señalada 21 20 16
El llenado de los cuestionarios de metacognición me hizo reflexionar en torno a mi proceso de aprendizaje y rectificar lo que era necesario	Absolutamente de acuerdo Más o menos de acuerdo En desacuerdo No contesta	57.5% 27.5% 5.0% 10.0%
En comparación con otras materias que actualmente curso, la retroalimentación de esta materia ha sido	Mucho más eficiente Más eficiente Igual de eficiente Menos eficiente No contesta	30.0% 35.0% 22.5% 2.5% 10.0%
Después de cursar esta materia, me siento más motivado por adquirir competencia en la redacción de textos	Absolutamente de acuerdo Más o menos de acuerdo En desacuerdo No contesta	57.5% 32.5% 0.0% 10.0%
En conclusión, considero que la retroalimentación es de gran importancia en mi aprendizaje y que el portafolio es un auxiliar valioso en la adquisición de habilidades de escritura	Absolutamente de acuerdo Más o menos de acuerdo En desacuerdo No contesta	62.5% 25.0% 2.5% 10.0%

En términos generales, quienes especificaron los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que desarrollan con el portafolio, señalan éstos: conocimientos de clase, de lo que se ve en el programa, de creatividad, de actitud positiva, de organización, de responsabilidad, de autocorrección, de dar valor a los trabajos, de perseverancia, de ser emprendedor, de calidad y honestidad.

- **Entrevista de fin de semestre aplicada al profesor participante**

La entrevista con el profesor Roberto Cisneros, en diciembre de 2000, después de que se habían aplicado cuestionarios finales a los alumnos, giró en torno a seis aspectos clave: la práctica de la retroalimentación, la autocrítica, el portafolio, percepción de los resultados generales del proyecto, sugerencias de perfeccionamiento del proyecto y propósitos del siguiente semestre. Estos son algunos de los datos recogidos:

I. Sobre la práctica de la retroalimentación

Roberto Cisneros señaló que desarrolló varias modalidades de retroalimentación como del profesor al grupo, del profesor a equipos, del profesor a un alumno, del alumno a un alumno y del alumno al profesor. Empleó canales como lo oral, lo escrito y la plataforma *Learning Space*.

Consideró que su retroalimentación había sido casi siempre buena y que había tratado de apegarse a los principios de la retroalimentación ideal que desde un inicio se habían discutido y compartido colegiadamente.

No realizó adecuaciones al formato, aunque le gustó la idea propuesta por una alumna: incluir espacios en la rúbrica para que los estudiantes escriban comentarios breves sobre las dificultades o sensaciones particulares al redactar un texto.

II. Sobre la autocrítica

Como parte de los obstáculos que encontró el profesor Cisneros para desarrollar su labor, especialmente en lo referido a la retroalimentación de textos, se encuentran la falta de tiempo, de apoyo institucional, de recursos materiales y capacitación.

Abundó en que el número de alumnos de cada grupo era excesivo y esto limitaba terriblemente llevar a cabo una retroalimentación más detallada. Además, el no contar con un espacio adecuado para guardar los portafolios –siempre numerosos- de los alumnos, dificultaba en exceso el manejo de los trabajos.

En términos generales, consideró que su retroalimentación fue casi siempre buena, aunque no tanto como le hubiera gustado: le hizo falta tiempo.

III. Sobre el portafolio

Señaló que siempre tuvo claros los objetivos del portafolio, debido a la planeación previa, y que, al igual que él, los alumnos entendieron el propósito del portafolio. En lo que concierne a los beneficios que recibió al ejercer una forma especial de retroalimentación, apuntó que fueron “mayor satisfacción personal y mayor conocimiento de mi materia y su contenido”.

Opinó que el portafolio le había servido de mucho en el monitoreo de sus alumnos y a éstos para organizar sus tareas y valorar su propio avance. Por otro lado, el portafolio había sido un instrumento efectivo para evaluar procesos y productos, así como conocimientos, habilidades, actitudes y valores, tales como la ortografía, el manejo de tecnología y la honestidad, por ejemplo.

IV. Sobre los resultados del proyecto

Para Roberto Cisneros, la implementación del proyecto aumentó su motivación por la materia, a tal grado que le gustaría continuar con el proyecto y perfeccionarlo hasta donde fuera posible.

El profesor consideró que también sus alumnos apreciaban más el contenido del curso de Lenguaje y Expresión I y que, a diferencia de antes, ahora sí existía una cultura de aprecio por la retroalimentación, aunque apenas comenzaba.

El proyecto de intervención, expresó, facilitó su labor como profesor, por lo menos en cuanto a la motivación, porque “en cuanto a facilitar el trabajo, creo que fue más, aunque de mejor calidad”.

En opinión del entrevistado, el proyecto de intervención promovió el trabajo colegiado y la reflexión sobre la práctica docente, pero no tan sistemáticamente como se necesitaba. Señaló que en términos generales el proyecto contribuyó a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que muchos errores se superaron más fácilmente que en otras ocasiones, y en menos tiempo. Se mostró satisfecho en un 98% con los logros de su materia y las innovaciones planteadas.

V. Sugerencias de perfeccionamiento al proyecto

Las propuestas de mejora al proyecto, formuladas por el profesor Cisneros, fueron: ajustar el formato de retroalimentación; clarificar aún más las instrucciones orales y en plataforma sobre la realización de tareas; perfeccionar la selección de las tareas más significativas del semestre.

VI. Sobre sus propósitos del siguiente semestre

Las proyecciones del profesor Cisneros, para el semestre enero-mayo de 2001, fueron:

Realizar modificaciones a su sistema de enseñanza;
Ser más congruente con los principios del portafolio;
Ser más organizado;
Llevar control de los diferentes tipos de retroalimentación;
Mejorar la retroalimentación y hacerla más personalizada;
Mejorar el trabajo colegiado, y
Generar mayor comunicación con los estudiantes.

- **Observación de portafolios**

Por cada uno de los tres grupos de Lenguaje y Expresión I, se tomó una muestra de 15 portafolios para observar distintos aspectos con relación al alumno y con relación al profesor.

Con relación al estudiante consideramos preciso observar si conservaban la retroalimentación (el formato de retroalimentación de texto), si daban seguimiento a la retroalimentación (había evidencias de tomar en cuenta las sugerencias); si mejoraban la segunda versión del texto; si realizaban ejercicios de metacognición al contestar los cuestionarios que para tal propósito se habían diseñado; si presentaban ordenados sus trabajos; si demostraban creatividad en el diseño del portafolio, en la presentación de los textos; si obtenían –a través del formato de concentración de calificaciones- su propio puntaje y si mejoraban constantemente en sus evaluaciones.

En las siguientes tablas se muestran los datos obtenidos:

**OBSERVACIÓN DE LOS ALUMNOS
CON RELACIÓN AL USO DEL PORTAFOLIO**

Grupo 11

Lenguaje y Expresión I

Muestra: 15/ 25 portafolios

Ítems	Sí	No
Conservan su retroalimentación	86.6%	13.3%
Dan seguimiento a la retroalimentación	73.0%	26.6%
Mejoran continuamente sus textos	66.6%	33.3%
Realizan ejercicios de metacognición	86.6%	13.3%
Presentan trabajos ordenados	60.0%	40.0%
Demuestran creatividad	93.3%	6.6%
Obtienen sus propios puntajes	53.3%	46.6%
Mejoran constantemente en sus evaluaciones	66.6%	33.3%

OBSERVACIÓN DE LOS ALUMNOS CON RELACIÓN AL USO DEL PORTAFOLIO

Grupo: 12

Materia: Lenguaje y Expresión I

Muestra: 15/ 26 portafolios

Items	Si	No
Conservan su retroalimentación	80.0%	20.0%
Dan seguimiento a la retroalimentación	66.6%	33.3%
Mejoran continuamente sus textos	66.6%	33.3%
Realizan ejercicios de metacognición	73.3%	26.6%
Presentan trabajos ordenados	80.0%	20.0%
Demuestran creatividad	86.6%	13.3%
Obtienen sus propios puntajes	53.3%	46.6%
Mejoran constantemente en sus evaluaciones	60.0%	40.0%

**OBSERVACIÓN DE LOS ALUMNOS
CON RELACIÓN AL USO DEL PORTAFOLIO**

Grupo: 13

Materia: Lenguaje y Expresión I

Muestra: 15/ 25 portafolios

Items	Sí	No
Conservan su retroalimentación	60.0%	40.0%
Dan seguimiento a la retroalimentación	53.3%	46.6%
Mejoran continuamente sus textos	53.3%	46.6%
Realizan ejercicios de metacognición	66.6%	33.3%
Presentan trabajos ordenados	73.3%	26.6%
Demuestran creatividad	80.0%	20.0%
Obtienen sus propios puntajes	73.3%	26.6%
Mejoran constantemente en sus evaluaciones	66.6%	33.3%

Con relación al profesor, se observó si ofrecía retroalimentación con base en el formato de retroalimentación de texto, si la retroalimentación era motivadora (alentaba a superar los errores); si se ofrecía retroalimentación sobre errores y aciertos; si ofrecía retroalimentación específica (marca en el lugar exacto el error o sugiere con especificidad soluciones); si ofrecía retroalimentación clara (legibilidad de sus mensajes).

Las tablas siguientes revelan estos datos:

OBSERVACIÓN DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL PORTAFOLIO

Grupo 11

Lenguaje y Expresión I

Muestra: 15/ 26 portafolios

Items	Sí	No
Ofrece retroalimentación con base al formato de retroalimentación	86.6%	13.5%
Ofrece retroalimentación motivadora	73.3%	26.6%
Ofrece retroalimentación de errores y aciertos	66.6%	33.3%
Ofrece retroalimentación específica	66.6%	33.3%
Ofrece retroalimentación clara	100.0%	0.0%

OBSERVACIÓN DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL PORTAFOLIO

Grupo 12

Lenguaje y Expresión I

Muestra: 15/ 26 portafolios

Items	Sí	No
Ofrece retroalimentación con base al formato de retroalimentación	80.0%	20.0%
Ofrece retroalimentación motivadora	80.0%	20.0%
Ofrece retroalimentación de errores y aciertos	73.3%	26.6%
Ofrece retroalimentación específica	86.6%	13.3%
Ofrece retroalimentación clara	93.3%	6.6%

OBSERVACIÓN DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL PORTAFOLIO

Grupo 13

Lenguaje y Expresión I

Muestra: 15/ 25 portafolios

Items	Sí	No
Ofrece retroalimentación con base al formato de retroalimentación	73.3%	26.6%
Ofrece retroalimentación motivadora	73.3%	26.6%
Ofrece retroalimentación de errores y aciertos	66.6%	33.3%
Ofrece retroalimentación específica	60.0%	40.0%
Ofrece retroalimentación clara	93.3%	6.6%

3. Categorías de análisis

Los datos que arrojaron los distintos instrumentos aplicados nos permitieron obtener indicadores respecto a cuatro categorías (en este caso las cuatro acciones del proyecto de intervención) y evaluar las contribuciones del propio proyecto.

Con el objetivo de facilitar la concentración de los indicadores, se muestra el cuadro siguiente:

Categorías	Datos indicadores
<p>Definición de los textos más significativos</p>	<p>Al final del primer periodo parcial, tres cuartas partes de los alumnos consideraron puntual su retroalimentación.</p> <p>El maestro siguió invirtiendo mucho tiempo en la retroalimentación de textos.</p> <p>El profesor siguió experimentando estrés y preocupación.</p> <p>El profesor consideró que su retroalimentación no era tan puntual como él deseaba.</p> <p>El maestro opinó que el número de alumnos continuaba limitando la inmediatez de la retroalimentación.</p>
<p>Aplicación de los principios de la retroalimentación ideal</p> <p>↓</p>	<p>Al término del primer parcial, un 100% de los alumnos consideró que la retroalimentación recibida a propósito de sus textos era específica.</p> <p>La retroalimentación, según un 88.4%, permitió vislumbrar debilidades y fortalezas (corrige y motiva).</p> <p>En su gran mayoría, los alumnos opinaron que recibieron una retroalimentación diversa, apegada a los principios de la retroalimentación ideal.</p> <p>De acuerdo con la revisión de los portafolios, el profesor demostró haber seguido los principios de la retroalimentación ideal.</p> <p>En comparación con otras materias, la retroalimentación de Lenguaje y Expresión I fue considerada por los alumnos, en un 30%, mucho más eficiente, y en un 35%, más eficiente.</p> <p>Después de cursar Lenguaje y Expresión I, poco más de la mitad de los alumnos se sintieron motivados por adquirir competencia en la redacción de textos.</p> <p>Un 62% está absolutamente de acuerdo en que la retroalimentación es de gran importancia en su aprendizaje.</p> <p>El profesor se sintió motivado y satisfecho por el tipo de retroalimentación que proporcionaba.</p> <p>La retroalimentación ejercida le permitió al profesor tener más conocimiento de su materia.</p>

<p>Empleo de una rúbrica de retroalimentación de texto</p> <p>↑</p>	<p>La rúbrica se utilizó tal cual había sido diseñada desde un principio.</p> <p>Al término del primer parcial, los alumnos consideraron, en un 100%, que la retroalimentación que recibían era detallada.</p> <p>Conforme avanzaba el semestre, los alumnos solicitaban su retroalimentación de manera más explícita y constante.</p> <p>Según el profesor, la rúbrica de retroalimentación necesitaba ajustes.</p>
<p>Uso del portafolio de evaluación</p>	<p>El portafolio ayudó a que los estudiantes guardaran y apreciaran más la retroalimentación que se les brindaba.</p> <p>En general, los alumnos asumieron el portafolio como un instrumento de ayuda para guardar trabajos y facilitar la visualización del progreso o los errores.</p> <p>Más de la mitad de los alumnos dieron seguimiento a sus retroalimentaciones.</p> <p>Los alumnos, en un 57.5%, estuvieron absolutamente de acuerdo en que el portafolio hizo posible la observación de su progreso en la materia.</p> <p>Los alumnos opinaron que el portafolio les ayudó a desarrollar, en primer término, habilidades, y, en segundo, actitudes.</p> <p>Los alumnos encontraron como desventaja del portafolio que se invertía mucho tiempo en su elaboración.</p> <p>Los estudiantes no realizaron sus portafolios tal como estaba planeado (en ocasiones incluyeron textos de más o no contestaron los formatos de obtención de puntajes).</p> <p>Un 62.5% de los alumnos estuvo absolutamente de acuerdo en que el portafolio había sido importante en su aprendizaje.</p> <p>Más de la mitad de los estudiantes mejoró constantemente en sus evaluaciones.</p> <p>El profesor observó, a mitad del semestre, progresos en la ortografía, en la redacción y en la creatividad de los textos.</p> <p>El profesor participante consideró que resultó molesto cargar los portafolios de sus alumnos.</p> <p>El maestro descubrió que el portafolio le servía para observar a cada uno de sus alumnos y para generar una cultura de aprecio por la retroalimentación.</p>

4. Interpretaciones

¿Cómo deben interpretarse los indicadores de cada una de las categorías? Para saberlo, necesitamos, sin duda, volver al planteamiento inicial de los fines del proyecto de intervención y, con base en ello, determinar los alcances de las acciones.

Al poner en marcha la primera acción (definición de los textos más significativos) se esperaba que al reducir el número de textos que debían revisarse, sería posible brindar al estudiante una retroalimentación más puntual, inmediata (ver esquema del proyecto de intervención), en virtud de que menos textos por retroalimentar implicaba menos inversión de tiempo.

De acuerdo con los cuestionarios aplicados a los alumnos, tanto al final del primer parcial como al término del tercero, la retroalimentación del profesor Cisneros se consideraba puntual; sin embargo, cada vez lo era menos. De hecho, en el decir del maestro participante, la retroalimentación seguía constituyendo un aspecto laborioso y entretenido de la docencia. En este sentido, no se había reducido sustancialmente el tiempo que se invertía en esta actividad, pues aunque se revisaban menos textos, se hacía con más detalle y cuidado.

La ansiedad que producía el exceso de trabajos por retroalimentar no desapareció, a pesar de que se había dado una “rejerarquización” de los textos más significativos. Quizá esto se debió a que, de por sí, el profesor Cisneros estaba al frente de un numeroso contingente de alumnos que escapaba a la posibilidad de atenderse como idealmente se esperaba.

La Asociación de Profesores de Inglés de los EE. UU., por ejemplo, recomienda que “no se admitan más de 20 aprendices en una clase de composición o que ningún docente

tenga que enseñar a más de 60 estudiantes en un mismo periodo, con el fin de que pueda dedicarse a corregirles y atenderles individualmente” (Cassany, 1999, p. 161).

El profesor Cisneros tenía, nada más en sus grupos de Lenguaje y Expresión I, un total de 76 alumnos; es decir, 16 más de los que se sugerían. Esto sin contar los estudiantes de otras materias que el mismo maestro impartía en el Tec de Monterrey y que, obviamente, también exigían su atención y la producción de una retroalimentación constante y consistente. Luego entonces, difícilmente la disminución de trabajos hubiese influido notablemente en la liberación de tensión por parte del profesor, en cuanto a la retroalimentación se refiere.

A propósito también del tiempo, resulta oportuno comentar que el formato de obtención de puntajes, que debía llenar el propio alumno con el propósito de ahorrar tiempo al profesor en el engorroso trabajo de obtener la suma de las calificaciones que en distintos rubros se han conseguido a lo largo del periodo parcial, se quedó en un buen propósito, pues casi la mitad de los estudiantes de los grupos no cumplió con este requisito.

Es probable que al profesor le haya faltado claridad para dar las instrucciones del llenado del formato de obtención de puntajes o, acaso, no tuvo la confianza suficiente para delegar esta tarea en el alumno.

Respecto a la segunda acción (aplicación de los principios de la retroalimentación ideal), ejecutada con la intención de promover una estrategia de retroalimentación que diese lugar a la corrección y a la motivación, llama la atención que –según el cuestionario final– un 88.4% de los alumnos consideró que la retroalimentación de sus textos hizo posible que ellos reconocieran sus debilidades y fortalezas. De ser así, habrían conseguido forjarse una visión más completa de los atributos y necesidades de perfeccionamiento de sus textos; habrían obtenido correcciones y motivación, en tanto que se marcó lo “bueno” y lo “malo” de sus escritos.

Según el cuestionario final aplicado a los alumnos, éstos identificaron en la retroalimentación recibida varias de las características ideales, aunque no todas al mismo nivel. Mientras por un lado se le consideró muy específica y detallada (un 57.5% así lo percibió), por otro, casi la mitad de los estudiantes calificó como regular la explicitación en el diagnóstico de los problemas y el ofrecimiento de orientación o soluciones (lo específico y lo sugerente, respectivamente, de la retroalimentación).

En los portafolios se observó que los dos aspectos en que más cuidado ponía el profesor eran la motivación y la claridad y, por el contrario, en los que menos cuidado había eran en el ser positivos (señalar errores y aciertos) y ser específicos (diagnosticar los problemas y marcarlos en el lugar más exacto posible). La razón de esto, aventuramos, estriba en que asumir los dos últimos rasgos implica más tiempo y complejidad en la retroalimentación.

Carretero (1993), explica que “sin motivación, el alumno no realizará ningún trabajo adecuadamente; no sólo el de aprender un determinado concepto, sino el de poner en marcha las estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos” (p. 73). De allí que resulte alentador el que más de la mitad de los estudiantes haya señalado, al término del tercer parcial, que se sentían motivados a adquirir competencia en la redacción de textos.

La retroalimentación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje aparece como un componente que articula la interacción y el intercambio de mensajes en el aula. A través del cambio de roles entre el profesor y el alumno se dinamiza la vida compleja del salón de clases y se posibilita la aparición de aprendizajes conceptuales, procesales y actitudinales.

Por cierto, un 62% de los alumnos expresó estar absolutamente de acuerdo en que la retroalimentación era de gran importancia para su aprendizaje, lo cual nos habla de que el

mecanismo de la retroalimentación se apreciaba como algo valioso y necesario para que los estudiantes asimilaran lo que la escuela percibe como bienes socialmente aquilatables.

Con todo y que la retroalimentación ofrecida no fue permanentemente específica y positiva, según se corrobora con la observación de los portafolios, un 57% de los alumnos opinó que estaba absolutamente de acuerdo con que después de cursar la materia de Lenguaje y Expresión I se sentían más motivados por adquirir competencia en la escritura (otro 32.5% consideró que estaba más o menos de acuerdo con la aseveración y un 10% más no contestó nada).

Asimismo, un 30% expresó que en comparación con otras materias que habían cursado en el mismo ciclo escolar, la retroalimentación del profesor Cisneros había sido mucho más eficiente, mientras que un 35% señaló que la retroalimentación era más eficiente; 22.5% igual de eficiente; 2.5% menos eficiente y 10% no contestó. Sumados los dos primeros porcentajes, tenemos que mucho más de la mitad del grupo consideró que la retroalimentación que recibía era mejor que la que otros profesores proporcionaban. Y aunque no se ignora que estos grupos son diferentes a aquéllos con los que se realizó el diagnóstico de esta investigación, es conveniente recordar que en el semestre enero-mayo de 2000, el profesor Cisneros no era considerado por sus alumnos como alguien que ofreciera una buena retroalimentación; es más, incluso fue señalado dentro del grupo de profesores que ofrecían la peor retroalimentación.

Si bien, como apunta Carretero (1993), “existe un acuerdo general que lleva a pensar que se da una relación estrecha entre la eficacia de los métodos de enseñanza y aprendizaje y los aspectos motivacionales del comportamiento del alumno” (p. 73), también podría establecerse una relación entre el nivel de motivación que tiene el profesor por su propio trabajo y las posibilidades de éxito en su labor docente.

El maestro Roberto Cisneros expresó que la aplicación de una metodología específica de retroalimentación le había permitido tener más conocimiento de su materia y al mismo tiempo sentirse motivado y satisfecho por el tipo de revisión de textos que llevó a cabo. A diferencia del inicio de la investigación, el profesor hallaba su trabajo más enriquecedor y con expectativas de cumplir con una misión profesional que se le había encomendado: desarrollar la competencia en la redacción de textos.

Es posible que esta renovación de la motivación en el profesor haya tenido lugar a partir de la identificación de mejoras en los estudiantes y de que los propios alumnos se mostraban más dispuestos hacia la materia de Lenguaje y Expresión I. Con suerte, las perspectivas que se abrieron ante el profesor redujeron la probabilidad de que en un momento dado él sufriera del llamado *síndrome de burnout*, que se caracteriza -entre otros rasgos- por la vivencia de “encontrarse emocionalmente agotado” por el estrés laboral y con una actitud negativa hacia el rol profesional (Maslach y Jackson, citados por Ayala, 1999, p. 31).

Considerando las percepciones de los alumnos, del maestro y de lo que una servidora observó con el análisis de los portafolios, podemos asegurar que sí fue posible introducir mejoras en la forma de revisión de texto, a tal grado que se dejó de lado el carácter corrector, punitivo, habitual del escudriñamiento del escrito para dar paso a una valoración positiva y propositiva que ayudara a la motivación del estudiante.

La tercera acción de intervención (utilización de una rúbrica de retroalimentación de texto), generada con el propósito de ofrecer una retroalimentación integral, se cumple en vista de que poco más de tres cuartas partes de los alumnos recibieron retroalimentación de sus textos con base en el formato diseñado *ex profeso*. La utilización de este formato, que establece un desglose de una serie de criterios de revisión, facilita el entendimiento de cuál es la demanda de la tarea que deben acometer los alumnos.

Monereo (2000), dice que “ante todas las actividades escolares, el maestro debería llevar a cabo una serie de actuaciones destinadas a cerciorarse de que el alumno comparte con él el significado de dicha actividad, ya que es imprescindible que el profesor tenga siempre la certeza de que el aprendiz ha entendido lo que está pidiendo que haga” (p. 91).

Al contar con la rúbrica de retroalimentación, profesor y alumno clarificaron qué aspectos iban a revisarse y cuáles serían los puntajes factibles de obtención en los distintos rubros.

Ya que “el malestar de los profesores respecto a la redacción proviene de la falta de puntos de referencia y de comparación; (mientras que) el malestar de los estudiantes deriva de la dificultad de entender exactamente cuáles son las expectativas del profesor y cuáles son los medios para mejorar su propia capacidad de escribir” (Serafini, 2000, p. 25), la rúbrica apareció como una opción idónea en la reducción de incertidumbres y tanteos.

De acuerdo con el cuestionario aplicado al término del primer parcial, los estudiantes señalaron, sorpresivamente, en un 100%, que consideraban detallada la retroalimentación que les hacía llegar su profesor. Probablemente, en esta percepción influyó el manejo del formato, ya que éste describe toda la gama de aspectos generales y particulares que debe tomar en cuenta el estudiante al elaborar un texto y el profesor al valorar la producción de un escrito.

Según expresó el maestro Cisneros, los estudiantes pedían cada vez con más insistencia la retroalimentación de sus trabajos, lo cual podría tener relación con los beneficios que distinguían los alumnos en recibir las anotaciones de su profesor de manera organizada y sistemática y/o con la motivación al constatar que sus trabajos eran leídos cuidadosamente.

Jonhson (citado por Cassany, 2000b), puntualiza cuatro condiciones para que el alumno erradique definitivamente sus faltas: saber que ha cometido una falta; poder

recordar la forma correcta; tener interés en erradicar la falta y tener la oportunidad de practicar la misma cuestión lingüística en condiciones reales (pp. 49-50).

Justamente, el uso del formato de retroalimentación de texto, en combinación con la aplicación de los principios de la retroalimentación ideal, hace factible que el estudiante adquiera conciencia del tipo de errores que comete, de las posibilidades de enmienda y, paralelamente, que se motive por la superación de las faltas.

A pesar de ciertas aparentes ventajas, el profesor participante y una servidora consideramos que la rúbrica de retroalimentación necesita adecuarse más al nivel de desarrollo de los alumnos a quienes se les aplicó y simplificarse en lo que sea posible. En adición, debe considerar más aún los propósitos comunicativos de los distintos tipos de textos que se generan para que los criterios de revisión ejemplifiquen signos de un enfoque comunicativo de la lengua, que es el que permite visualizar el sentido práctico y funcional del lenguaje.

La cuarta acción de intervención (uso del portafolio de evaluación), surgida con el afán de conseguir que los alumnos analizaran y dieran seguimiento a la retroalimentación, merecería por sí sola todo un capítulo completo para su análisis, pues es rica en el arrojado de información e interpretaciones. Sin embargo, sólo comentaremos los indicadores que nos facilitan atisbar si los propósitos iniciales de empleo del portafolio estuvieron cerca de cumplirse o no.

La observación de una muestra de portafolios determinó que, con excepción del grupo 13 de Lenguaje y Expresión I, más de tres cuartas partes de los estudiantes guardaban sus textos con las respectivas retroalimentaciones, lo que evidenciaba que –en primera instancia- el portafolio había servido para que se conservaran los formatos de retroalimentación y sirvieran de base para el análisis de errores y aciertos personales.

Y aunque el seguimiento a la retroalimentación con base en la inclusión de “pruebas objetivas” como investigaciones, realización de segundas versiones de los textos, no fue tan alto como el simple almacenaje de la rúbrica de retroalimentación, hubo presencia de ciertos indicadores que alientan a creer que la retroalimentación se asimilaba. Ejemplo de ello es el hecho de que más de la mitad de los estudiantes de cada uno de los tres grupos participantes mejoró su promedio de rendimiento en el curso.

“El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo”, dicen Nisbet y Schucksmith (1992, p. 11). Con relación a ello, es oportuno señalar que un 26.9% de los alumnos, al término del primer parcial, apuntó como ventaja del portafolio el que se aprende de los errores; mientras que un 57.5% declaró, al término del tercer parcial, estar absolutamente de acuerdo en que el portafolio hizo posible la observación de su progreso en la materia.

Como se recordará, el portafolio contempló el llenado de un cuestionario de metacognición “ya que comprender las estrategias de aprendizaje y avanzar en el conocimiento de uno mismo, siendo cada vez más conscientes de los procesos que uno utiliza para aprender, ayuda a controlar esos procesos y da la oportunidad de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje” (Nisbet y Schucksmith, 1992, p. 12).

En cuanto al llenado de los cuestionarios de metacognición, un 57.5% de los alumnos encuestados al término del tercer parcial dijo estar absolutamente de acuerdo en que había hecho que se reflexionara sobre el proceso de aprendizaje y se rectificara lo que fuera necesario, mientras que un 27.5% expresó estar más o menos de acuerdo con la aseveración, y sólo un 5% señaló estar en desacuerdo, frente a un 10% restante que no contestó la pregunta.

En concordancia con los datos del cuestionario aplicado a los estudiantes al término del primer parcial, los alumnos encontraron entre las principales ventajas del portafolio, la

organización de los trabajos, el aprender de los errores, el poder estudiar del portafolio y el hacerse responsables (en este orden de importancia).

De los comentarios de los alumnos y del profesor participante se desprende que los estudiantes asumían el portafolio como una especie de conjuro contra el olvido, contra el desorden, pues se veían “obligados” a guardar lo que antes consideraban de poca valía: la retroalimentación. El desorden, en cierta medida natural en los adolescentes, se “estabilizaba” con un instrumento para el orden y la reflexión como lo era el portafolio.

Ahora bien, al revisar los portafolios con el auxilio del profesor Roberto Cisneros y según se asienta en las tablas del apartado anterior, el aspecto identificado con mayor constancia en los portafolios fue la creatividad, que acaso podría estar asociado con la motivación intrínseca por el propio portafolio. Los tres grupos estudiados, en poco más del 50%, reflejaron que asimilaban la retroalimentación del profesor, ya que anexaban documentos que probaban que habían tomado en cuenta las sugerencias, además, en la segunda versión de los textos, eliminaban los errores antes señalados, incluso, hubo quien rehizo completamente sus tareas. Sin embargo, y esto es lo que más interesa, también hubo casi un 50% que no anexó “evidencia” de tomar en cuenta la retroalimentación (aunque es posible que asimilara las correcciones para próximos trabajos, aun cuando no corrigiera aquellos en que se le señalaron faltas).

El portafolio de evaluación, como explican Danielson y Abrutyn (1999), sirve para conducir la observación de un proceso, de algo que se fragua, que se mueve –se supone- en forma progresiva hacia la perfección. Con esta base, y según la información recabada, el empleo del portafolio en los grupos de Lenguaje y Expresión I coadyuvó a que no sólo el profesor participante mirara qué sucedía con la evolución de la escritura de sus alumnos, sino también –y he aquí lo más trascendente- contribuyó a que los propios estudiantes se observaran a sí mismos, un tanto desde “afuera” y *a posteriori* al acto de la escritura.

La acumulación de textos, de pruebas de ese desenvolvimiento y de la asimilación de la retroalimentación, desembocó en gordos portafolios en igual número al de alumnos (76), lo que dio lugar a que el profesor –contrario a lo que se esperaba- se involucrara en un problema técnico no previsto: dónde guardar los materiales. Materiales que, por cierto, en muchos de los casos estaban acompañados de vistosos y aparatosos “recipientes” (cajas de madera o cartón, portafolios de plástico...), que aumentaban el volumen de la carga. Si a esto se suma el que los estudiantes guardaron en sus portafolios tareas que no debían incluirse, entendemos por qué este recurso valioso puede terminar siendo poco práctico cuando no se cuenta con un cubículo para resguardar trabajos y cuando, sobre todo, sigue habiendo un exceso de alumnos en los grupos en los que se labora.

El profesor Cisneros intentó, al principio del proyecto, ceñirse al ideal de retroalimentación que se había planteado, pero conforme avanzaron los días fue disminuyendo la especificidad y lo positivo de la retroalimentación ante la carga de trabajo de sus distintos grupos. Pese a esto, los alumnos apreciaron su esfuerzo por abrir las posibilidades de la retroalimentación al señalarlo –en buen porcentaje- como uno de los profesores que mejor retroalimentación brindaba.

El maestro Cisneros se mostró igualmente entusiasmado con los avances de sus alumnos, con el recibimiento del portafolio y con el hecho de que experimentó un contacto más directo y afectivo con sus discípulos.

Finalmente, conviene comentar que al no haber sido aplicados con más rigor los principios de la retroalimentación y al no haberse manejado con más claridad por parte del profesor cuáles eran los elementos del portafolio, no podemos establecer con toda precisión la relación entre la propuesta y el desarrollo de habilidades de escritura. Aunque si partimos de que, como lo han demostrado numerosos estudios (Cassany, 2000), la reflexión en torno a los errores y la insistencia en los borradores del texto, son bases para potenciar el

aprendizaje de la redacción, podemos aventurar que el portafolio -en combinación con una estrategia de retroalimentación bien definida- inició al estudiante preparatorio en los caminos del verdadero desarrollo de habilidades escriturales.

CAPÍTULO IV

EL MANTO DE PENÉLOPE: REFORMULACIÓN DE LA PROPUESTA

A. Autocrítica

¿Qué hacer después de haber implementado y evaluado la propuesta de intervención? Sin duda alguna, corresponde mirar el trabajo lo más críticamente posible y asumir una verdad inequívoca: todo es perfeccionable.

Después del entusiasmo inicial del proyecto, del optimismo por encontrar respuestas a muchas preguntas, por resolver necesidades que se vuelven con el tiempo insatisfacciones, rechazos, poco a poco se asientan los ánimos y el peso de la realidad cae sobre nosotros.

Hay circunstancias que podemos modificar momentáneamente, pero si no cambian el conjunto de los factores que las condicionan, sólo estaremos minimizando los efectos pero no las causas.

Hacia finales de diciembre de 2000, después de que el profesor Roberto Cisneros y una servidora habíamos evaluado nuestros respectivos grupos escolares (aunque los míos no vinculados directamente con esta investigación) y de que se habían tomado las últimas muestras para la evaluación del proyecto de intervención, identificamos, con más calma y objetividad –según creemos- las ventajas y desventajas del proyecto de intervención que fue implementado durante el semestre agosto-diciembre de 2000.

➤ **Ventajas**

- El proyecto de intervención con sus cuatro acciones básicas aborda dos problemas fundamentales que con frecuencia no resuelven los profesores: qué y cómo retroalimentar;
- El proyecto de intervención formula sus acciones considerando las necesidades de los profesores y de los alumnos;
- La definición de los textos más significativos del curso hace posible que se dé prioridad a la calidad de la retroalimentación por encima de la cantidad;
- Aplicar los principios de la retroalimentación ideal (ser puntual, clara, completa, específica, sugerente, positiva y motivadora) permite que la revisión de trabajos escritos lejos de representar una forma de amonestación, de señalar sólo lo que se halla mal redactado, signifique un contacto más profundo entre el profesor y el alumno;
- Ejercer la retroalimentación con un formato preestablecido facilita que los alumnos dirijan sus esfuerzos a evidenciar progresos en los puntos que se señalan en el formato, puesto que éstos se consideran importantes, al implicar una calificación;
- Realizar una retroalimentación a partir de la rúbrica permite que se observen aspectos de contenido y forma dentro del texto y que el discurso escrito se entienda como una suma orgánica y coherente de aspectos variados;
- Anexar formato de retroalimentación a las tareas más significativas representa, para los alumnos, un signo claro de que deben poner especial atención y empeño en esa tarea;

- Emplear el portafolio de evaluación suscita entusiasmo en los estudiantes, quienes echan a volar su imaginación y creatividad en el diseño;
- Utilizar el portafolio contribuye a que los alumnos desarrollen habilidades metacognitivas, de organización, de corrección, y actitudes de responsabilidad y valores como la autocrítica. Todos ellos ingredientes básicos en el logro de aprendizajes significativos;
- Elaborar el portafolio presume constancia, esfuerzo continuo, dedicación, que a larga los estudiantes valoran;
- Integrar al portafolio segundas versiones de los textos, implica que el estudiante perfeccione sus escritos y que en el ánimo de no esforzarse tanto en la segunda presentación, desde la primera intente ofrecer un trabajo de alta calidad;
- Anexar pruebas o evidencias del seguimiento a la retroalimentación hace que los alumnos se responsabilicen de su aprendizaje y busquen resolver dificultades personales;
- Realizar un portafolio otorga al estudiante la satisfacción de ver reunido lo mejor de su producción;
- Observar un portafolio permite al profesor mirarse a sí mismo, analizar el tipo de retroalimentación que ha proporcionado y los usos que se le dieron;
- Analizar un portafolio es fuente de inagotables hallazgos, útiles para reformular una estrategia de clase, un sistema de enseñanza, un plan curricular, y
- Exhibir ante el estudiante un sistema integral de retroalimentación otorga al profesor la imagen de un profesional organizado, consciente de su papel de facilitador, de conductor, de guía, de apoyo incondicional, rápido y efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

➤ **Desventajas**

- La implantación simultánea de las cuatro acciones del proyecto representa desgaste y mucho esfuerzo de parte de los profesores;
- Si bien la reducción de trabajos por retroalimentar significa ganancia de tiempo y de posibilidades en cuanto a la inmediatez con que se comunican los resultados al estudiante, retroalimentar a detalle conlleva igual o más tiempo que el profesor invertía cuando revisaba superficialmente una infinidad de tareas;
- Desarrollar la totalidad de los elementos del proyecto con profesores que trabajan con numerosos alumnos resultaría una aventura terriblemente difícil de sostener durante varios semestres;
- Si el profesor ha expuesto ante el grupo el ideal de retroalimentación que le gustaría brindar –como se recomienda hacerlo- se verá comprometido a ejercerla y, de no cumplirlo, es posible que pierda puntos ante sus alumnos;
- Ejercer la retroalimentación con formato requiere del profesor orden y un compromiso especial en observar rigurosamente cada uno de los aspectos señalados, porque de no hacerlo así, el alumno no le encontrará utilidad a la rúbrica y es posible que desista de integrarla a tareas posteriores;
- Proporcionar retroalimentación con un formato único puede implicar dificultades a la hora de querer evaluar aspectos estructurales de los distintos tipos de texto (descripción, narración, exposición...), ya que no se incluyó nada al respecto en la rúbrica;
- Elaborar el portafolio implica mucho tiempo de elaboración para los alumnos y de retroalimentación para los profesores, sobre todo cuando se agregan al portafolio documentos que no deben ir allí, como sucedió en la intervención;

- Si no se preveen cuestiones técnicas como dónde guardar los portafolios o, simplemente, cómo cargarlos al salir de clases, el profesor puede verse en serios problemas;
- Si no se especifican con claridad los elementos del portafolio y sus propósitos al principio y durante todo el semestre, cada alumno realizará un tipo distinto de portafolio;
- Si el profesor no monitorea en el grupo cómo va el avance en la elaboración del portafolio, el grupo puede sentirse poco apoyado;
- Si el maestro no aclara que los alumnos cuentan con libertad para diseñar su portafolio, siempre y cuando piensen en que sea práctico de manejar y no demasiado pesado, puede encontrarse con estudiantes que presenten enormes cajas de madera como recipientes de sus trabajos;
- La elaboración del portafolio presume una metodología que cuando no se cumple, da por resultado simples carpetas de almacenaje de trabajos, y
- El portafolio puede convertirse en un arma de doble filo, pues puede demostrar la dedicación de un profesor a la hora de retroalimentar, de proporcionar orientaciones y apoyos al alumno, o bien, exhibir lo contrario.

B. Reformulación de la propuesta: sugerencias de mejora

Considerando las reflexiones anteriores, creemos que la propuesta de intervención, de aplicarse de nuevo, debe tomar en cuenta algunas previsiones y modificaciones como las que siguen:

- El formato de retroalimentación de texto debe rediseñarse tras el análisis del tipo de escritos que llevan a cabo los alumnos de tal o cual materia. Esto permitiría que se contemplara algún elemento referido al tipo de contenido que evalúa la tarea. Por ejemplo, si se trata de retroalimentar un ensayo, sería conveniente valorar la aplicación de la estructura propia del ensayo o su carácter propositivo;
- Si se considera necesario, se diseñarán formatos de retroalimentación para cada una de las tareas más significativas del semestre, en los que deberán contemplarse aspectos invariables como ortografía, puntuación, cohesión y claridad;
- El profesor debe aclarar al inicio del semestre que si bien revisará todas las tareas y ejercicios que se encuentran planeados, sólo dará retroalimentación detallada, de acuerdo a un formato, en aquellos trabajos escritos que se consideran más importantes, y que no serán más de tres por periodo parcial. De esta forma, ofrecerá sólo lo que está en su mano dar;
- En ningún caso, el profesor debe permitir que los alumnos guarden en el portafolio más que lo que fue señalado, ya que de lo contrario se perderá el sentido original del portafolio de evaluación;
- Se recomienda que el profesor no lleve a cabo el desarrollo del portafolio con más de cuarenta alumnos por semestre;
- De antemano, el profesor debe explicitar qué tareas llevarán formato de retroalimentación en algún documento que entregue o exponga a sus alumnos en la plataforma del *Learning Space*;
- Complementariamente a la retroalimentación escrita, el profesor necesita dedicar un tiempo a la retroalimentación oral, grupal y personal, a fin de

reafirmar los contactos con el grupo y de conocer la efectividad de su retroalimentación escrita;

- Es recomendable que los profesores del sector del lenguaje, especialmente, nos capacitemos en técnicas de corrección de estilo y en pedagogía de la escritura, para poder brindar al estudiante sugerencias más específicas y efectivas en la mejora de la redacción;
- Es recomendable que el profesor elabore una especie de manual con ejercicios, temas, esquemas, que contribuyan a resolver los problemas más frecuentes de los estudiantes. Por ejemplo, ejercicios de acentuación enfática y diacrítica, esquemas con las partes de un texto, lecturas sobre las cualidades ideales de la escritura, etc., para que los alumnos tengan a la mano una guía que resuelva sus dificultades más comunes y el profesor pueda remitirlos a ella cada vez que se necesite;
- La retroalimentación y el portafolio requieren a su vez de una retroalimentación de los estudiantes durante todo el semestre, por ello es conveniente que el profesor solicite comentarios de sus alumnos en el *Course Room* de la plataforma del curso, vía correo electrónico o personalmente, y
- La asesoría extraclase podría llevarse a cabo con base en el portafolio, pues el alumno expondría ante el profesor sus textos retroalimentados y juntos, aspecto por aspecto, revisarían fallas y aciertos.

CONCLUSIONES

Debo admitir, sin reservas, que la investigación que aquí se ha expuesto consumió muchas horas de trabajo y que, de pronto, hubo demasiada información que no fuimos capaces de analizar. En parte, porque planteamos cuatro acciones interventoras a la vez y en tres grupos numerosos de un mismo maestro, lo cual hizo que se multiplicaran los datos, los ríos de información que amenazaban con desbordarse sin que nosotros –profesor participante y agente externo- tuviéramos suficientes ojos y ¡tiempo! para observar y evaluar todo lo que se generaba.

Reconozco que lo correcto hubiera sido que, de entrada, el proyecto de intervención hubiese sido más modesto, acaso concentrado en la definición de los textos más significativos, los principios de la retroalimentación y el uso de una rúbrica, dejando de lado, para una segunda etapa, el empleo del portafolio de evaluación. Además, hubiese sido más pertinente –máxime que se trataba de una prueba piloto- que el proyecto de intervención se ejecutara en un solo grupo y no en tres. (Aquí –hay que asumirlo- nos ganó el ímpetu transformador y la inexperiencia en la promoción de innovaciones.)

Mirar hacia atrás siempre supone nostalgia y hasta insatisfacción (*si hubiese sabido antes que..., si yo hubiera hecho mejor aquello ...*), pero también asombro por lo que se ha recorrido, por lo que, invariablemente, se aprende. Por eso, en estas conclusiones creo que se necesita exponer las percepciones y los resultados –a favor y en contra- que se desprenden de todo el proceso recorrido, de ese viaje teórico y práctico que constituyó nuestra Investigación-Acción-Participativa.

A fin de clarificar la exposición de las conclusiones, me permito desarrollarlas en “bloques”, tratando de puntualizar sintéticamente una serie de aspectos que me parecen importantes para cerrar estas páginas, para soltar la última moneda al vuelo.

➤ **Sobre la naturaleza de esta investigación**

- La naturaleza de la IAP hizo factible que yo investigara y reflexionara acerca de los problemas más sentidos dentro del aula y emprendiera acciones para intentar resolverlos;
- Puesto que observé desde dentro y desde afuera una problemática que me aquejaba, aprendí a escuchar a otros, a intercambiar puntos de vista y a sumar esfuerzos para satisfacer necesidades de enseñanza y aprendizaje; la IAP fue “investigación, educación-aprendizaje y acción” (Pérez, 1998, p.152);
- A pesar de las dificultades para abrir un espacio de diálogo en mitad de la cotidianidad pedagógica, la IAP fue bien recibida por los profesores participantes e incluso por los alumnos, quienes se percataron de que había muchos interesados en conocer sus percepciones sobre la retroalimentación y en mejorar la atención que se les ofrecía;

➤ **Sobre los resultados**

- El diagnóstico del que partió el proyecto de intervención sacó a la luz que a pesar de los años de ejercer la docencia y la insalvable tarea de revisar textos escolares, los profesores del lenguaje no tenían claridad sobre qué y cómo retroalimentar;
- La definición de textos más significativos, como primera acción de intervención, no contribuyó sustancialmente a que la retroalimentación fuera más inmediata

porque el profesor continuaba trabajando con grupos numerosos y porque, además, se le exigía que su retroalimentación fuese más detallada que antes;

- La exploración de otras modalidades de retroalimentación (grupal, de alumno-alumno, selectiva) como lo plantean las investigaciones de Serafini (2000) y Cassany (2000b), podrían contribuir a liberar al profesor de la función centralizadora de “corrector” en cada una de las tareas y, por otro lado, podría promover la participación cooperativa de todos los miembros de la clase con relación al monitoreo de los avances en el proceso de aprendizaje;
- La aplicación de los principios de la retroalimentación posibilitó que las observaciones del profesor contribuyeran a motivar y a corregir, a constituirse en apoyo sensible e inteligente para el alumno;
- La aplicación de los principios de retroalimentación contribuyó a que los alumnos evaluaran como una de las mejores retroalimentaciones la que su profesor de Lenguaje y Expresión I les brindaba, en comparación con otros cursos;
- La aplicación de los principios de la retroalimentación motivó al profesor ejecutor del proyecto de intervención, reanimó su interés y su confianza en los progresos de los estudiantes;
- El empleo de la rúbrica de retroalimentación aclaró entre el profesor y los alumnos qué elementos básicos se revisan en un texto antes o después de redactarlo;
- El empleo de la rúbrica permitió que el alumno obtuviera un diagnóstico sobre la naturaleza de sus errores, sobre la ubicación más o menos exacta de esos problemas en el escrito y posibles soluciones;

- El empleo de la rúbrica fue un factor para que el alumno reconociera conscientemente las exigencias de una tarea (la redacción de un texto), lo cual – según Nisbet (1992)- distingue a los alumnos que aprenden bien, de los que aprenden mal;
- La utilización de una misma rúbrica para evaluar textos con distintos propósitos no es del todo recomendable. Por tanto, la rúbrica propuesta necesita adecuaciones en cuanto a la incorporación de algún aspecto referido a propósitos comunicativos o géneros de escritura (persuasión, información / ensayo, diario, artículo, cuento);
- El empleo del portafolio facilitó que, en primera instancia, los estudiantes tuvieran un instrumento para guardar y organizar sus textos y retroalimentaciones, condición indispensable para que procedieran a analizar con detalle sus fortalezas y errores;
- El empleo del portafolio –de acuerdo con las opiniones de alumnos y sujetos participantes- hizo factible tomar conciencia sobre el proceso de la escritura;
- El empleo del portafolio promovió lo que Cassany (2000b) llama corrección procesal en oposición a la corrección tradicional que se aboca a los productos y no a los procesos de creación escritural;
- El empleo del portafolio con cuestionarios de metacognición facilitó “aprender a aprender (puesto que esto) implica aprender estrategias como planificar, examinar las propias realizaciones para identificar las causas de esas dificultades, verificar, evaluar, revisar y ensayar” (Nisbet, 1992, p. 11);
- El empleo del portafolio entusiasmó notablemente a los alumnos, quienes le atribuyeron numerosas ventajas. Sin embargo, resultó un proyecto complejo

que, llevado en varios grupos a la vez, hizo que el profesor no encontrara tiempo suficiente para revisar los portafolios a detalle y con paciencia, y

- El empleo del portafolio acaso pudiera constituirse en un proyecto permanente en materias del sector del lenguaje de preparatoria y profesional, pues permitiría observar longitudinalmente el progreso del estudiante a través de distintos ciclos escolares.

➤ **Sobre las limitantes**

- Al ser este trabajo un estudio de caso, las conclusiones no pueden generalizarse abiertamente; sin embargo, pueden ser tomadas en cuenta para implementar el proyecto de intervención en condiciones y contextos parecidos a los que aquí se han descrito, y
- El carácter participante de esta investigación, o sea la inmersión directa de los profesores (sujetos) con el objeto (retroalimentación de textos), reviste a este trabajo de cierta subjetividad que, como lo reconoce la teoría de la investigación de corte cualitativo, es inseparable del ser humano. A pesar de esto, hemos tratado de apegarnos a las evidencias y a la metodología definida para la IAP.

➤ **Sobre las líneas de investigación que se abren**

- La presente investigación abre nuevas líneas de indagación científica y nuevos temas para reflexionar en torno a la retroalimentación de textos: ¿Qué otros recursos existen para hacer más práctica la retroalimentación que proporciona el profesor? ¿Debe retroalimentarse de igual forma en papel que en la plataforma *Learning Space*? ¿Qué ventajas y desventajas implican una y otra? ¿En qué

momento debo usar un canal y en cuál el otro? ¿Qué signos de corrección deben emplearse? ¿Los profesores deberíamos unificar nuestro código de marcas de corrección? ¿Qué papel juega la metacognición en la capacidad autocorrectiva de un texto? ¿Qué relación guarda el aprendizaje con el ejercicio de una retroalimentación ofrecida según las necesidades de los estudiantes?

A manera de últimas consideraciones, quiero expresar que involucrarse con la Investigación-Acción-Participativa connotó retos de muy diversos tipos; entre ellos, la capacidad de entablar un diálogo con los profesores participantes, la capacidad de encontrar espacios para hablar, reflexionar y llevar a cabo un trabajo colegiado. ¡Cuánto costó abrir una ventana en medio del trajín de los días saturados de horas clase, de trabajos por revisar, de asesorías solicitadas, de planeaciones en la plataforma del *Learning Space*, de cursos de capacitación...!

Fue complicado lograr que los profesores participantes y una servidora fijáramos reuniones periódicas y tejiéramos juntos una propuesta de intervención, aunque finalmente se hizo. Alcanzamos a concretar acciones de mejora con base en el diagnóstico de problemáticas y necesidades, hecho que nos permitió experimentar una sensación de congruencia con los principios de la Misión 2005 y el modelo educativo que se implanta en nuestra institución de trabajo.

Creo que no obstante que el proyecto de intervención no simplificó –en términos de inversión de tiempo- la tarea del profesor, en esencia cumplió con despertar la motivación de los alumnos y el profesor participante, y con iniciar en los discípulos un proceso de desarrollo de competencias escriturales, basado en la metacognición y el aprendizaje de los errores.

Digamos, por último, que la investigación me sirvió para confrontar mi práctica pedagógica, para aprender de mis compañeros maestros y para confirmar que los alumnos saben mucho más de lo que creemos. Una satisfacción más me ha quedado: el profesor Roberto Cisneros, como estudiante de la maestría en Educación con especialidad en Desarrollo Cognitivo en la Universidad Virtual, piensa retomar este proyecto de investigación y reformular la propuesta de intervención con el propósito de perfeccionarla y llegar más lejos. Ojalá así sea, porque entonces algo cambiará en los alumnos, en las aulas, en la sociedad; porque el profesor que descubre su poder transformador no se resigna nunca más a lidiar los problemas sin intentar resolverlos, y cuando eso ocurre, el mundo, nuestro mundo, camina hacia adelante.

ANEXOS

Anexo A

CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO

(APLICADO A LOS ALUMNOS)

Con el fin de obtener información para un proyecto de investigación en torno al tipo de retroalimentación que reciben los alumnos de preparatoria en trabajos escritos, te solicitamos contestes el siguiente cuestionario, a reserva de que tus respuestas serán absolutamente confidenciales.

Edad: _____

Sexo: _____

Semestre: _____

Grupo: _____

1.- ¿En la materia de Lenguaje y Expresión II qué tipo de trabajos te encargan para desarrollar la habilidad de la comunicación escrita?

2.- ¿Cómo retroalimentan tus trabajos (te señalan errores y aciertos, te dan sugerencias para mejorar, te explican cuáles son tus problemas más frecuentes, sólo te dan una calificación...)?

3.- ¿En qué materia, de todas las que cursas, consideras que recibes la mejor retroalimentación? ¿Por qué?

4.- Por el contrario, ¿en qué materia consideras que obtienes una mala retroalimentación por parte del facilitador? ¿Por qué?

5.- ¿Observas alguna diferencia entre la retroalimentación que te dan en papel y la que te proporcionan en la plataforma del *Learning Space*?

6.- En todo caso, ¿cuál retroalimentación consideras que te sirve más, la que te dan en papel o lo que te hacen por un medio tecnológico?

7.- ¿Entiendes siempre cada señalamiento que el profesor te hace cuando te retroalimenta un trabajo?

8.- ¿Qué haces con la retroalimentación que te da el profesor (la revisas, la guardas, la reflexionas, la retomas antes de iniciar un nuevo trabajo, sigues al pie de la letra las sugerencias, la tiras a la basura, la ves y ya no te vuelves a acordar de ella...)?

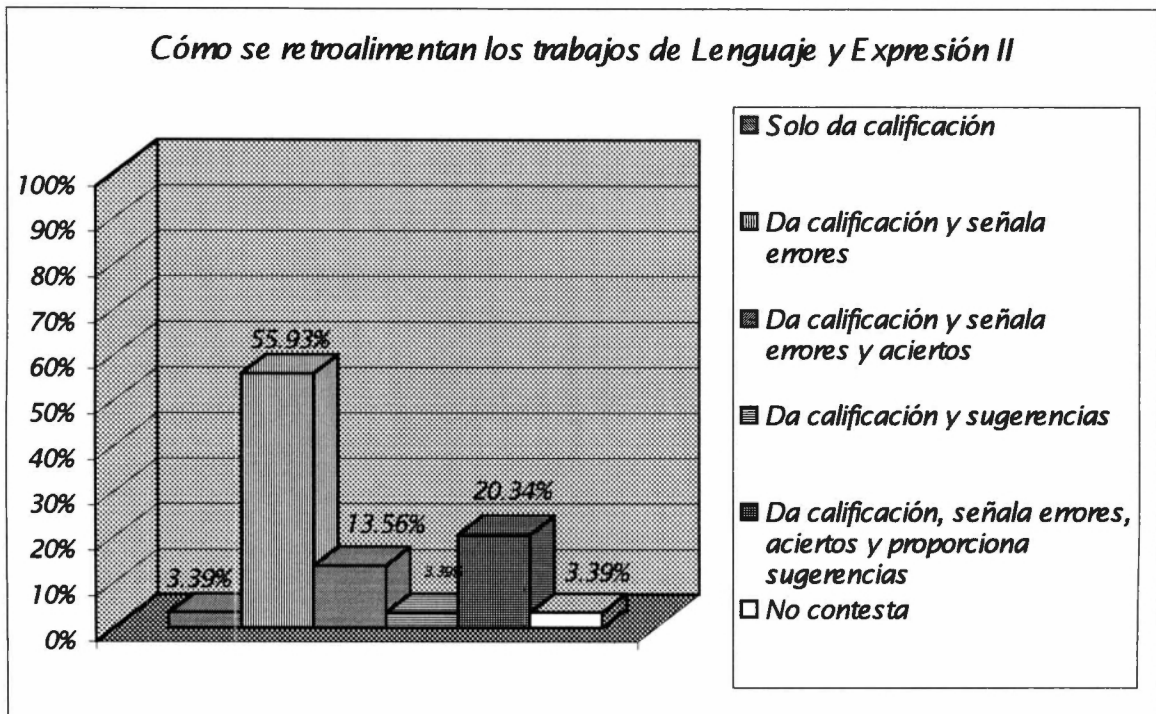
9.- ¿La retroalimentación que hasta ahora has recibido en la materia de Lenguaje y Expresión II, te ha servido para mejorar en general tu nivel de competencia en la escritura? ¿Por qué?

10.- ¿Qué mejoras propondrías al tipo de retroalimentación que realiza la materia de Lenguaje y Expresión II?

Anexo B

GRÁFICA 1:

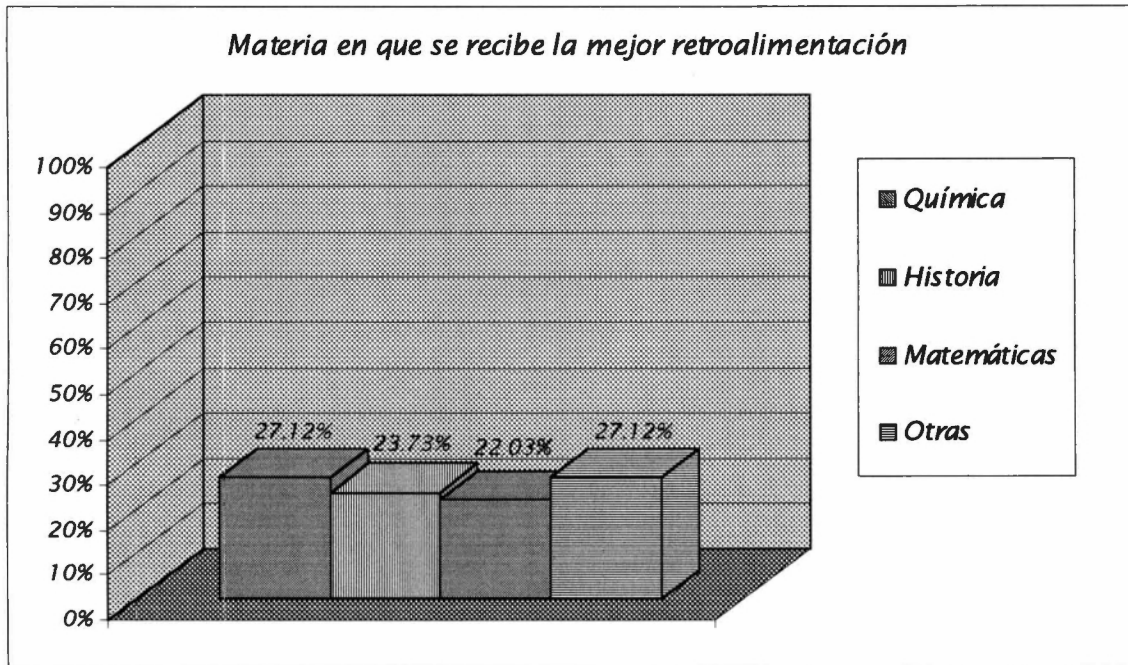
**CÓMO SE RETROALIMENTAN LOS TRABAJOS
(OPINAN ALUMNOS DE LENGUAJE Y EXPRESIÓN II)**



Anexo C

GRÁFICA 2:

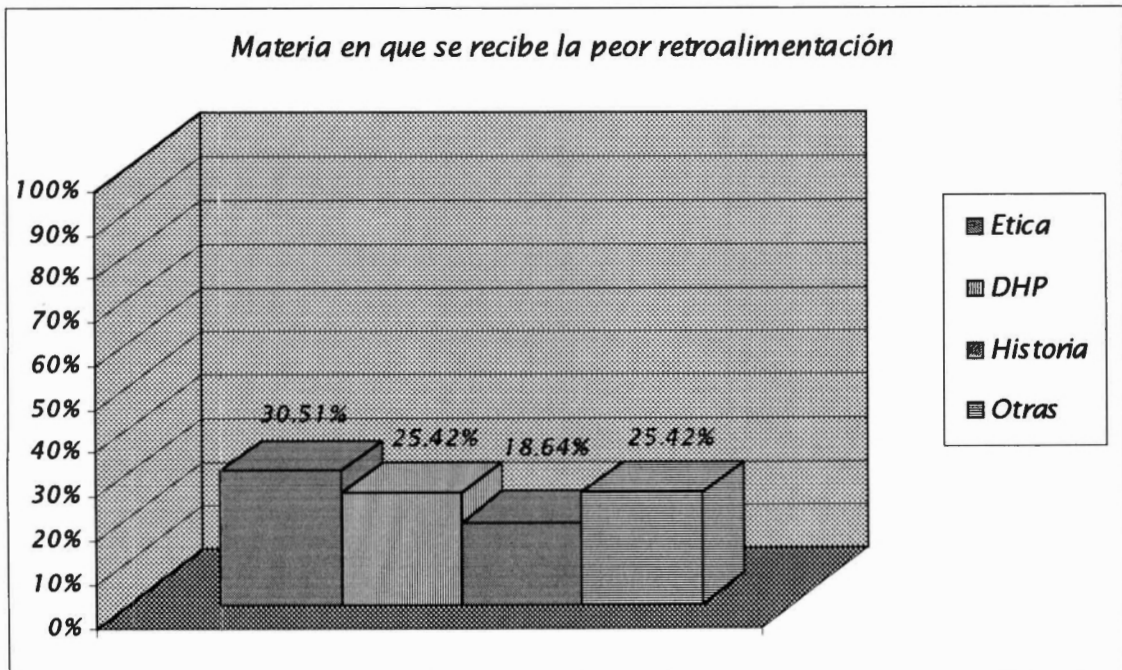
MATERIA EN LA QUE SE RECIBE LA MEJOR RETROALIMENTACIÓN
(OPINAN ALUMNOS DE LENGUAJE Y EXPRESIÓN II)



Anexo D

GRÁFICA 3:

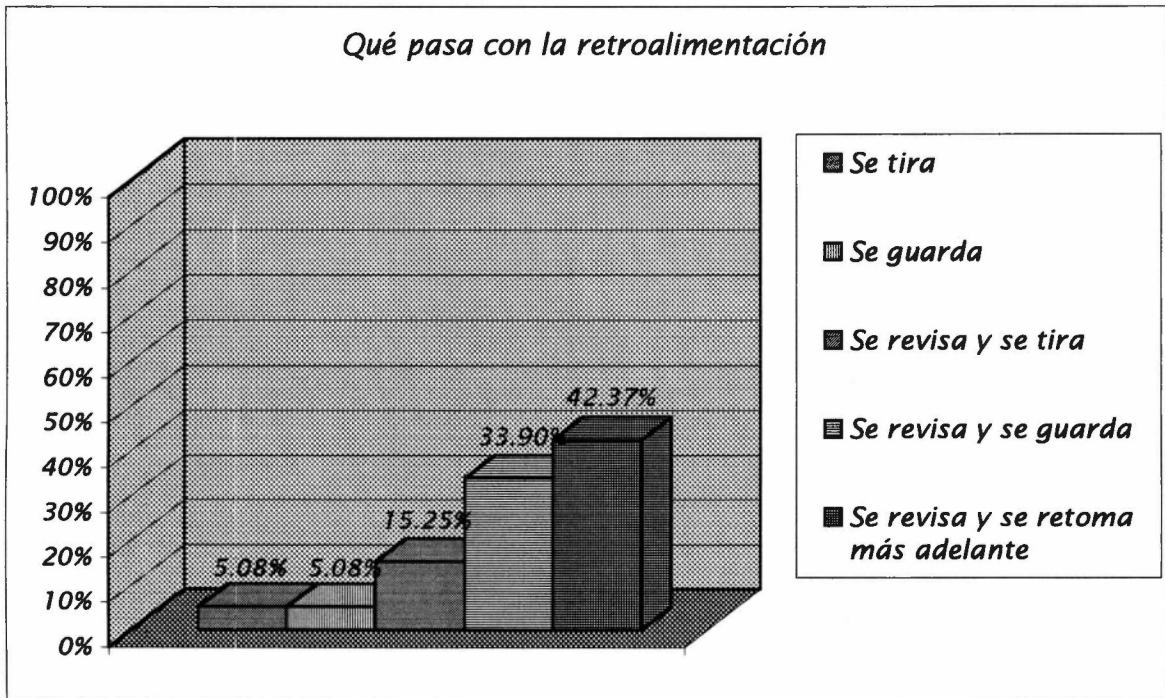
MATERIA EN LA QUE SE RECIBE LA PEOR RETROALIMENTACIÓN
(OPINAN ALUMNOS DE LENGUAJE Y EXPRESIÓN II)



Anexo E

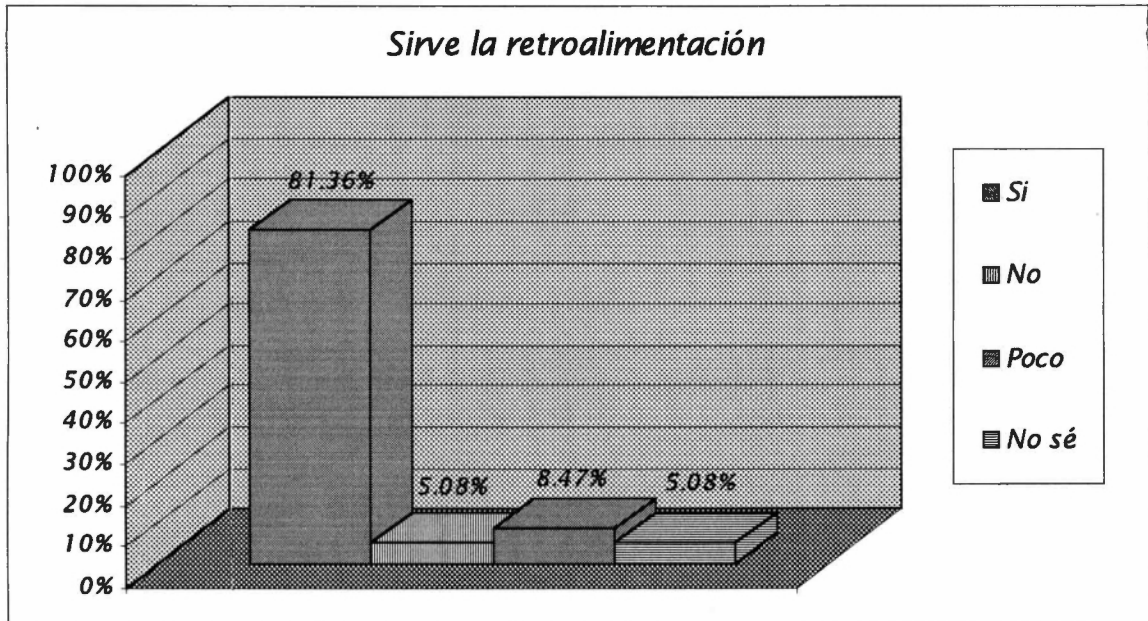
GRÁFICA 4:

QUÉ PASA CON LA RETROALIMENTACIÓN
(OPINAN ALUMNOS DE LENGUAJE Y EXPRESIÓN II)



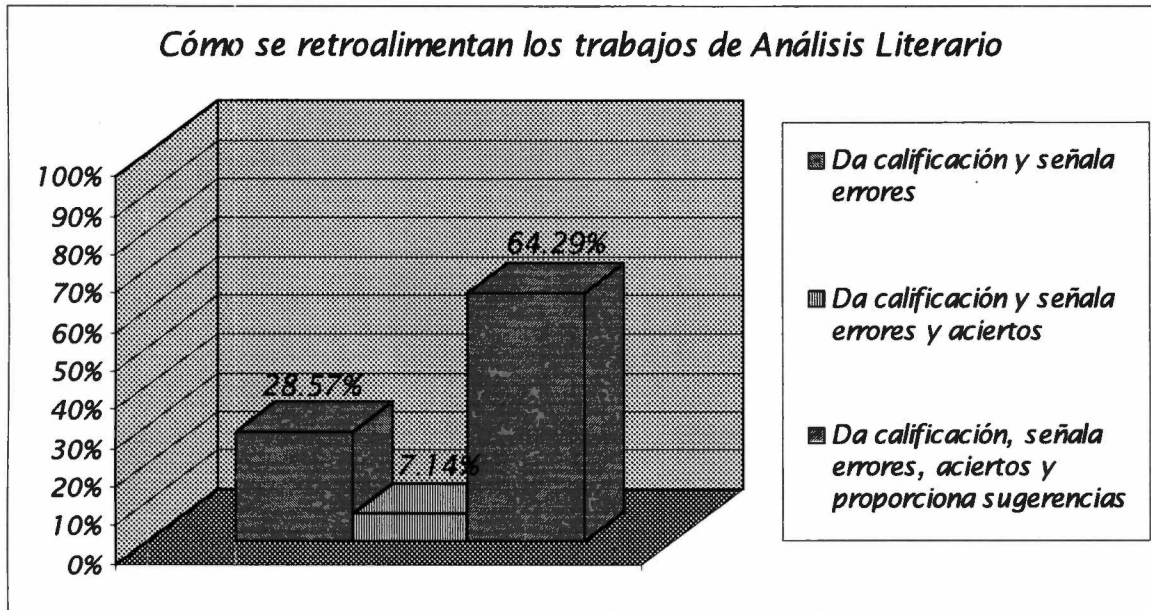
GRÁFICA 5:

**¿SIRVE LA RETROALIMENTACIÓN?
(OPINAN ALUMNOS DE LENGUAJE Y EXPRESIÓN II)**



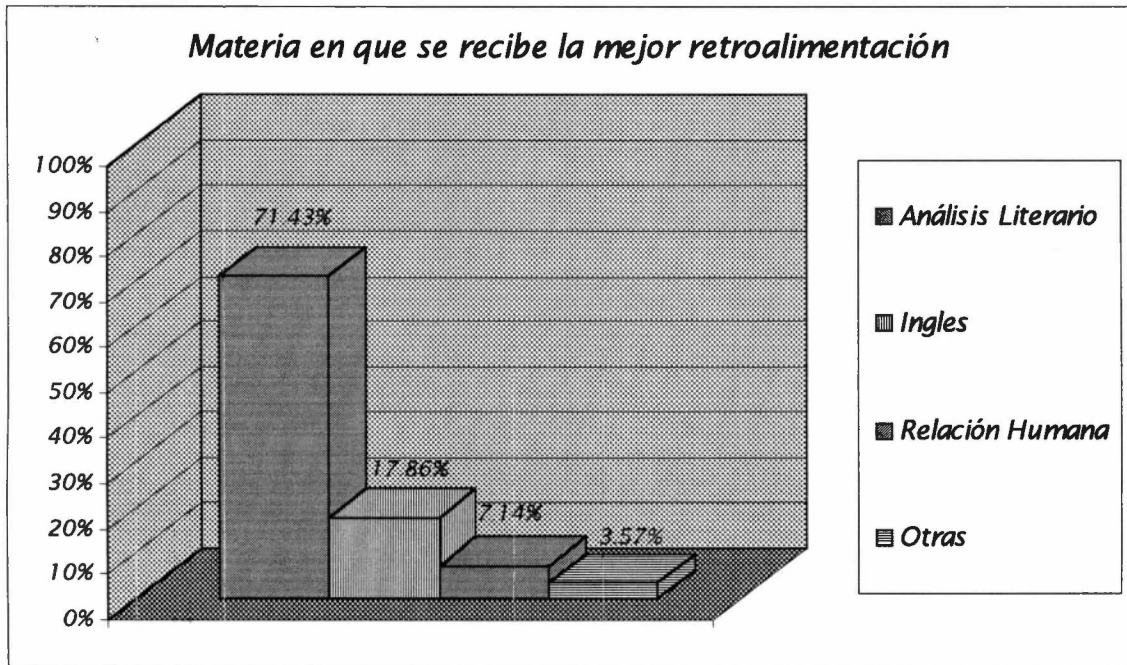
GRÁFICA 6:

**CÓMO SE RETROALIMENTAN LOS TRABAJOS
(OPINAN ALUMNOS DE ANÁLISIS LITERARIO)**



GRÁFICA 7:

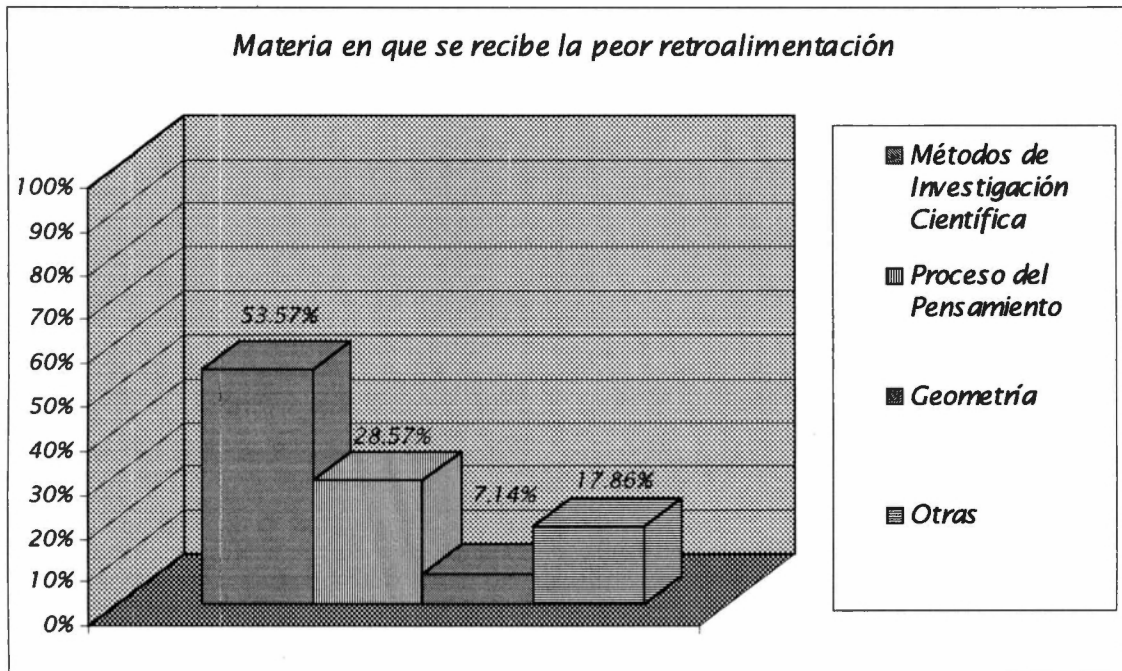
MATERIA EN QUE SE RECIBE LA MEJOR RETROALIMENTACIÓN
(OPINAN ALUMNOS DE ANÁLISIS LITERARIO)



Anexo I

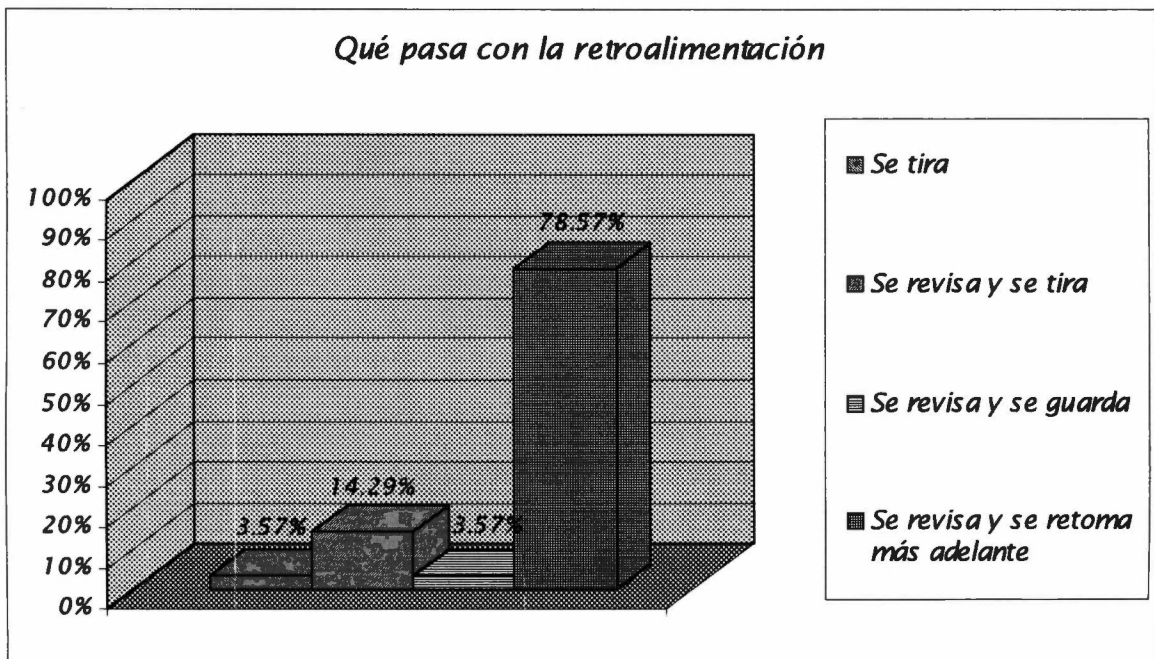
GRÁFICA 8:

MATERIA EN QUE SE RECIBE LA PEOR RETROALIMENTACIÓN
(OPINAN ALUMNOS DE ANÁLISIS LITERARIO)



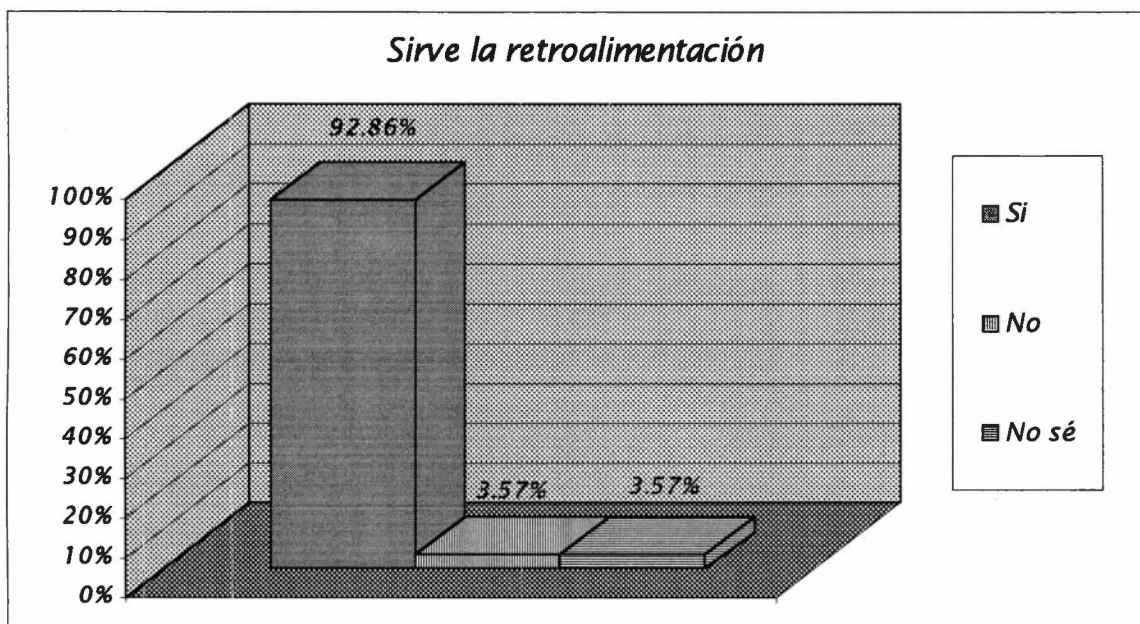
GRÁFICA 9:

**QUÉ PASA CON LA RETROALIMENTACIÓN
(OPINAN ALUMNOS DE ANÁLISIS LITERARIO)**



GRÁFICA 10:

**¿SIRVE LA RETROALIMENTACIÓN?
(OPINAN ALUMNOS DE ANÁLISIS LITERARIO)**



ENTREVISTA DE DIAGNÓSTICO (APLICADA A LOS PROFESORES PARTICIPANTES)

I. La docencia y las humanidades

- ¿Cuál es el propósito de la enseñanza de las humanidades?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta un profesor de humanidades?
- En el contexto del Tec de Monterrey Campus Colima, ¿qué facilidades y obstáculos hay para enseñar las humanidades?

II. Conceptos de evaluación y retroalimentación

- Desde tu perspectiva, ¿qué se entiende por evaluar?
- En tu opinión, ¿qué significa retroalimentar al alumno?
- ¿Evaluar y retroalimentar son sinónimos, son términos dependientes o independientes, se excluyen?

III. Formas particulares de retroalimentar

- ¿Cómo evalúas y cómo retroalimentas?, ¿qué criterios sigues?
- ¿Siempre lo has hecho igual? ¿Has cambiado? ¿Por qué?
- ¿Qué diferencias encuentras entre retroalimentar en papel o en computadora?
- ¿Qué ventajas y desventajas implica una y otra forma?
- ¿El nivel de la retroalimentación (ortografía, orden lógico, argumentación, claridad, proposición, apego a instrucciones, innovación, originalidad, etc.) está en relación al medio por el cual lo haces (papel o computadora), al tema, a tu materia, a tu tiempo, a tus habilidades, al tipo de grupo, al tipo de alumno, o a qué aspecto?
- ¿Qué tipo de expresiones utilizas cuando retroalimentas?
- ¿Marcas errores y aciertos, o sólo uno de los dos elementos?
- ¿Dialogas con el alumno en el propio texto? Es decir, ¿introduces tópicos de reflexión, preguntas de confrontación?
- ¿Les especificas formas de solucionar problemas que presentan los textos? Es decir, ¿les marcas el error y les proporcionas alternativas para eliminar errores posteriores?

IV. Resultados de la retroalimentación con relación a los alumnos

- ¿Qué resultados has obtenido con tus formas particulares de evaluación y retroalimentación?
- Mientras más ahondas en la retroalimentación, ¿los alumnos se sienten más conformes con su calificación?
- ¿Los alumnos entienden todos los señalamientos de la retroalimentación?
- ¿Los alumnos corrigen sus errores, generan un aprendizaje significativo, se motivan hacia la materia, afirman su autoestima con el tipo de retroalimentación que das?

V. Autovaloración del profesor con respecto a su sistema de retroalimentación

- ¿Cuántos trabajos de ensayos, comentarios, reportes de lectura, calificas, en promedio, durante un mes?
- ¿Cuánto tiempo inviertes en la retroalimentación de cada trabajo?
- ¿Implica algún problema para ti realizar una retroalimentación a detalle?
- ¿Estás a gusto con el tipo de retroalimentación que realizas? ¿Da resultados?

VI. Propuestas de mejora

- ¿Te gustaría llevar a cabo otro tipo de retroalimentación?
- ¿Cómo sería, desde tu perspectiva, un tipo de retroalimentación ideal?
- ¿Qué crees que debe cambiar para que tú realices una mejor retroalimentación a los trabajos de tus alumnos?
- ¿Qué obtendrías con esto?
- ¿Tienes sugerencias específicas para emprender un modelo nuevo de retroalimentación? ¿Cuáles son?

Anexo M

PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS

(DIAGNÓSTICO)

<p>LO QUE MANIFIESTAN LOS MAESTROS CON RELACIÓN A LOS ALUMNOS</p>	<p>LO QUE MANIFIESTAN LOS MAESTROS CON RELACIÓN A SÍ MISMOS</p>
<p style="text-align: center;">Aspectos positivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes son dinámicos • Tienen mucha energía • Son creativos • Manejan muy bien las herramientas tecnológicas • Pasan muchas horas en la escuela • Les gusta trabajar en equipo • Les gusta que se les dé atención personalizada <p style="text-align: center;">↓</p>	<p style="text-align: center;">Aspectos positivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les gusta su materia • Se sienten capaces • Buscan estar actualizados • Tratan de dar su mejor esfuerzo • Siempre buscan motivar a los alumnos • Quieren realizar una mejor retroalimentación • Les gustaría ejercer una retroalimentación efectiva y práctica (es decir, que implique menos tiempo) • Creen que lo más importante es que se aprenda • Desean que sus cursos representen una formación para la vida • Consideran necesario que el estudiante se haga cargo de su propio aprendizaje • Visualizan a la retroalimentación como un mecanismo de reajuste durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje • Creen que son buenos elementos en el ITESM • Son responsables y honestos

<p>↑</p> <p>Aspectos negativos</p>	<p>Aspectos negativos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Son demasiados alumnos • Originan exceso de trabajo • No guardan la retroalimentación que se les da • Hacen poco caso a la retroalimentación • No aprovechan las correcciones • No avanzan como se quisiera • No se motivan lo suficiente • No apoyan totalmente a los maestros 	<ul style="list-style-type: none"> • Les agobia el trabajo • Con frecuencia están desmotivados • No pueden dar un seguimiento real a la historia de aprendizaje del estudiante, por el exceso de alumnos • No saben cómo conciliar la retroalimentación puntual con la detallada • Con frecuencia sólo asignan calificación, pero no retroalimentan • La retroalimentación que se ofrece es vaga • Desconocen si el alumno entiende realmente las correcciones • Los contactos interpersonales con los alumnos no son de la calidad que se espera • Consideran que su labor podría tener más trascendencia • Creen que les hace falta capacitación • Desearían motivar más al alumno • Casi no trabajan en forma colegiada • Resuelven sus problemas pedagógicos, sin una guía específica • Sus cursos, especialmente, son los que más trabajo dan en cuanto a revisión de textos • Necesitan apoyo especial de la institución en la que se desempeñan • Los alumnos los evalúan bajo, a pesar de sus esfuerzos

PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS

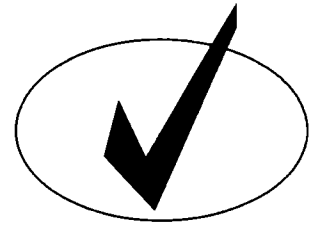
(DIAGNÓSTICO)

LO QUE MANIFIESTAN LOS ALUMNOS CON RELACIÓN A LOS MAESTROS	LO QUE MANIFIESTAN LOS ALUMNOS CON RELACIÓN A SÍ MISMOS
<p style="text-align: center;">Aspectos positivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los maestros están capacitados • Dominan el tema • Preparan las clases • Promueven habilidades, actitudes y valores • Utilizan variedad de apoyos • Dejan tareas suficientes • La retroalimentación que ofrecen los profesores es mejor en papel que en computadora • El maestro que mejor retroalimenta es aquel que explica en qué y por qué se equivoca el alumno • La mejor retroalimentación es larga y gratificante • Casi siempre, el maestro señala errores y ofrece una calificación • La retroalimentación que ofrecen los profesores es más detallada y formal en papel, que en la plataforma del <i>LearningSpace</i> • La retroalimentación a través del <i>LearningSpace</i> es más divertida • En términos generales, se recibe una retroalimentación regular <p style="text-align: center;">↓</p>	<p style="text-align: center;">Aspectos positivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creen que sí sirve la retroalimentación • Revisan la retroalimentación y la retoman más adelante • Son propositivos • Quieren contribuir a las mejoras del curso • Reconocen errores • Quieren ayudar en el trabajo del profesor • Desean mejorar su aprendizaje • Les gustaría que la retroalimentación se diera entre los propios alumnos • Proponen que la retroalimentación sea a través de diversos canales, especialmente los tecnológicos (<i>LearningSpace</i>, chats, correo electrónico) • Sugieren que se combine más la retroalimentación oral con la escrita • Desearían una retroalimentación más motivadora, que les señalara errores, pero también aciertos y fortalezas • Proponen una retroalimentación que dé consejos y sugerencias específicos • Sugieren una retroalimentación con felicitaciones • Aprecian la retroalimentación con una opinión personal del profesor <p>Desearían innovar las posibilidades de comunicación en la clase</p>

<p>↑</p> <p>Aspectos negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • No son puntuales en la entrega de tareas • No revisan a detalle • Con frecuencia sólo dan calificación • Con frecuencia no se entienden sus correcciones • No ayuda a solucionar problemas • No revisa constantemente el avance • El maestro que peor retroalimenta es aquel que sólo da una calificación pero no la justifica o permite que el alumno discuta el puntaje 	<p>Aspectos negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • No siempre toman en cuenta la retroalimentación • Si tienen dudas sobre la retroalimentación, no las aclaran con el profesor • Casi no se reflexiona sobre los errores • Casi no se revisa el trabajo anterior para seguir adelante • La retroalimentación no se aprovecha del todo
--	--

RÚBRICA DE RETROALIMENTACIÓN DE TEXTO

Materia: _____
Grupo: _____
Trabajo: _____
Alumno: _____
Fecha: _____

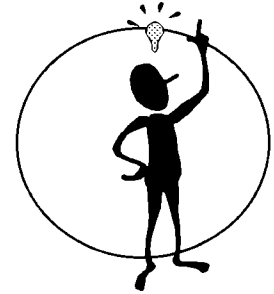


Puntaje ideal	Criterios de evaluación	Puntaje obtenido
Nivel funcional		
	Ortografía (incluye acentuación)	
	Concordancia (relación entre las palabras)	
	Orden lógico (relación entre las oraciones)	
	Cohesión (relación entre los párrafos del texto)	
Nivel lógico superior		
	Capacidad analítica (nivel de observación)	
	Capacidad argumentativa (nivel de comprobación)	
	Capacidad expositiva (claridad expresiva)	
Nivel estético-artístico		
	Presentación	
	Creatividad	
	Originalidad	
CALIFICACIÓN TOTAL:		

<p>Comentarios generales:</p>	<p>Recomendaciones específicas:</p>
--------------------------------------	--

CUESTIONARIO DE METACOGNICIÓN I

Materia: _____
Grupo: _____
Alumno: _____
Fecha: _____



- 1.- ¿Conoces con precisión cuáles son tus debilidades y fortalezas con relación a la redacción de un texto?

- 2.- Si conoces tus debilidades y fortalezas, señala cuáles son y cómo las descubriste; si esto no sucede todavía, explica por qué.

- 3.- ¿Cómo pueden eliminarse tus debilidades en la redacción de un texto?

- 4.- De los caminos enunciados, ¿cuáles has seguido?

- 5.- Al redactar un texto, al expresarte, ¿sabes, intuyes o desconoces por completo que tienes errores?

- 6.- Antes de entregar una tarea, ¿cuántas veces la corriges?

- 7.- ¿Consideras que cada segunda versión que incluiste en el portafolio es mejor que la primera? ¿Por qué?

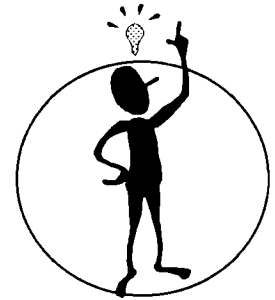
- 8.- ¿Aspiras a la calidad total en tus trabajos?

- 9.- ¿Qué metas te propones para el segundo parcial?

- 10.- ¿Cómo piensas lograrlas?

CUESTIONARIO DE METACOGNICIÓN II

Materia: _____
Grupo: _____
Alumno: _____
Fecha: _____



1.- Antes de realizar una tarea, ¿tienes el cuidado de analizar las instrucciones de elaboración y los criterios de evaluación? Sí, no, ¿por qué?

2.- Al tratar de redactar un texto, ¿retomas la retroalimentación de trabajos anteriores, para no cometer los mismos errores? Sí, no, ¿por qué?

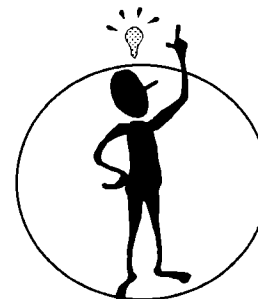
3.- ¿Has podido superar tus faltas? Sí, no, ¿por qué?

4.- ¿Has podido ganar confianza y seguridad respecto a tus áreas fuertes en la redacción de un texto? Sí, no, ¿por qué?

5.- ¿Estás satisfecho con tu desarrollo en esta materia? Sí, no, ¿por qué?

CUESTIONARIO DE METACOGNICIÓN III

Materia: _____
Grupo: _____
Alumno: _____
Fecha: _____



Instrucciones:

Analiza **minuciosamente** cada uno de los trabajos que incorporaste en el portafolio. Observa tanto la versión original como la corregida. Además, revisa la retroalimentación que dio el profesor y tus formatos de concentración de calificaciones. ¿Qué observaciones, inferencias y juicios de valor puedes hacer con respecto a tu progreso dentro de la materia?

Lista y clasifica una serie de por lo menos veinte “conclusiones” a las que llegas a partir de reflexionar en torno a tus estrategias de aprendizaje, tus errores y aciertos, la asimilación de la corrección, el apoyo del profesor, el cumplimiento de tus expectativas y otros elementos que juzgues importantes.

Anexo R

FORMATO DE CONCENTRACION DE CALIFICACIONES

Materia: _____

Periodo parcial: _____

Nombre: _____

Matrícula: _____

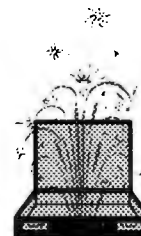
Fecha: _____

TAREAS	
Descripción	Calificación
Tarea 1	
Tarea 2	
Tarea 3	
Tarea 4	
Tarea 5	
Tarea 6	
Tarea 7	
Tarea 8	
Tarea 9	
Tarea 10	
SUMA	

PORCENTAJES	
Rubro	Puntos
Tareas (Multiplicar 40 por la suma de calificaciones y dividir entre 100) (máximo: 40 puntos)	
Autoevaluación (Dividir la suma de su autoevaluación entre 4) (máximo: 2.5 puntos)	
Coevaluación (Este espacio lo llena el profesor) (máximo: 2.5 puntos)	
Desempeño (Este espacio lo llena el profesor) (máximo: 5 puntos)	
Examen (Este espacio lo llena el profesor) (máximo: 20 puntos)	
Portafolio (Este espacio lo llena el profesor) (máximo: 30 puntos)	
Calificación FINAL (Este espacio lo llena el profesor) (máx: 100 puntos)	

Anexo S

FORMATO DE EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO



ALUMNO:	MATRÍCULA:
MATERIA:	GRUPO:

PUNTAJE IDEAL	CRITERIOS	PUNTAJE OBTENIDO
	Diseño, presentación	
	Mejora continua en cada versión	
	Evidencia de seguimiento a la retroalimentación	
	Empeño y constancia para la superación de obstáculos	
	Integración de todas las tareas solicitadas	
	Llenado de los cuestionarios de metacognición	
	Llenado del formato de obtención de puntajes	

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Anexo T

CUESTIONARIO DE MEDIO TÉRMINO
(APLICADO A LOS ALUMNOS PARA EVALUAR EL PROYECTO)

Nombre del alumno: _____

Materia: Lenguaje y Expresión II

Fecha: _____

1. ¿La retroalimentación que recibiste acerca de tus textos , en promedio, a los cuántos días se dio?

2. ¿La retroalimentación ha sido detallada, específica? (sí, no, ¿por qué?)

3. ¿Entiendes cada señalamiento que te hace el profesor en la retroalimentación? (sí, no, ¿por qué?)

4. ¿La retroalimentación te ha permitido distinguir tus debilidades y fortalezas con relación a la redacción de textos?

5. ¿La retroalimentación te ha servido para mejorar tu desempeño en la materia de Lenguaje y Expresión II? (sí, no, ¿por qué?)

6. ¿Crees que deberían incluirse otras formas de retroalimentación? ¿Cuáles?

7. ¿Cómo definirías al portafolio?

8. ¿Qué ventajas y desventajas encuentras en el portafolio?

ENTREVISTA DE MEDIO TÉRMINO

(APLICADA AL PROFESOR PARTICIPANTE PARA EVALUAR EL PROYECTO)

- ¿Cómo caracterizaría la retroalimentación de textos que ha proporcionado a sus alumnos?
- ¿Ha seguido alguna estrategia especial de retroalimentación de textos?
- ¿Cuánto tiempo le lleva, en promedio, retroalimentar los textos de sus alumnos?
- ¿Considera que ha puesto en marcha el proyecto de intervención?
- ¿Se siente satisfecho con el tipo de retroalimentación que ha ofrecido?
- ¿Cree que sus alumnos experimentan satisfacción con la retroalimentación de textos que usted les brinda?
- ¿Cuál ha sido el recibimiento que ha tenido el proyecto de intervención en sus grupos?
- ¿Qué logros piensa que se han conseguido al término del primer parcial y una vez que se ha iniciado un proyecto de intervención?

CUESTIONARIO FINAL

(APLICADO A LOS ALUMNOS PARA EVALUAR EL PROYECTO)

Materia : _____

Nombre: _____

Fecha: _____

1.- Marca todos los tipos de retroalimentación que has recibido a propósito de tus textos:

___ Puntual
Muy ___ regular ___ poco ___ nada ___

___ Motivadora
Muy ___ regular ___ poco ___ nada ___

___ Específica
Muy ___ regular ___ poco ___ nada ___

___ Detallada
Muy ___ regular ___ poco ___ nada ___

___ Explícita en el diagnóstico de problemas
Muy ___ regular ___ poco ___ nada ___

___ Explícita en las orientaciones de soluciones
Muy ___ regular ___ poco ___ nada ___

___ Otras (señalar cuáles)
Muy ___ regular ___ poco ___ nada ___

2.- Entendí cada señalamiento que me hizo el profesor en la retroalimentación:

Siempre ___ Casi siempre ___ De vez en cuando ___ Nunca ___

¿Por qué?

3.- La elaboración del portafolio contribuyó a la observación de mi progreso en la materia:

Absolutamente de acuerdo ___ Más o menos de acuerdo ___ En desacuerdo ___

¿Por qué?

4.- La elaboración del portafolio me permitió desarrollar:

Conocimientos ____ Habilidades ____ Actitudes ____ Valores ____

¿Qué conocimientos?

¿Qué habilidades?

¿Qué actitudes?

¿Qué valores?

5.- El llenado de los cuestionarios de metacognición me hizo reflexionar en torno a mi proceso de aprendizaje y rectificar lo que era necesario:

Absolutamente de acuerdo ____ Más o menos de acuerdo ____ En desacuerdo ____

¿Por qué?

6.- En comparación con otras materias que actualmente curso, la retroalimentación de esta materia ha sido:

Mucho más eficiente ____ Más eficiente ____
Igual de eficiente ____ Menos eficiente ____

¿Por qué?

7.- Después de cursar esta materia, me siento más motivado por adquirir competencia en la redacción de textos:

Absolutamente de acuerdo ____ Más o menos de acuerdo ____ En desacuerdo ____

8.- En conclusión, considero que la retroalimentación es de gran importancia en mi aprendizaje y que el portafolio es un auxiliar valioso en la adquisición de habilidades de escritura:

Absolutamente de acuerdo ____ Más o menos de acuerdo ____ En desacuerdo ____

ENTREVISTA FINAL

(APLICADA AL PROFESOR PARTICIPANTE PARA EVALUAR EL PROYECTO)

I. Sobre la práctica de la retroalimentación

- ¿Qué modalidades de retroalimentación ha desarrollado en su grupo?
- ¿Qué canales ha empleado para hacer llegar la retroalimentación?
- ¿Qué tipo de retroalimentación ha ejercido especialmente en los trabajos escritos?
- ¿En la plataforma del curso incluyó usted documentos descriptivos del portafolio?
- ¿Utilizó formatos especiales de retroalimentación?
- ¿Hizo ajustes a los formatos de retroalimentación y evaluación incluidos en la propuesta de intervención? ¿Cuáles cambios? ¿Por qué?

II. Sobre la autocrítica

- ¿Qué dificultades encontró para realizar una buena retroalimentación? (numere el orden de los factores)
- ¿Podría explicar con detalle los dos factores principales que anotó usted como obstáculos de la buena retroalimentación?
- ¿Cómo calificaría usted la calidad de su retroalimentación? ¿Por qué?
- ¿Detectó deficiencias en su retroalimentación de trabajos escritos?

III. Sobre el portafolio

- ¿Siempre tuvo claro cuáles eran los objetivos del uso del portafolio? ¿Por qué?
- ¿Cree que los alumnos entendieron el propósito del portafolio? ¿Por qué?
- ¿A usted qué beneficios le ha dejado el generar un tipo especial de retroalimentación?
- ¿Qué beneficios considera que le ha proporcionado a sus alumnos el tipo de retroalimentación que usted ha desarrollado?
- A usted, ¿para qué le ha servido el portafolio?
- ¿Para qué cree que le ha servido a sus alumnos el uso del portafolio?
- ¿Cree que el portafolio ayuda a evaluar procesos de aprendizaje y/o productos?
- ¿El portafolio le ha ayudado a evaluar conocimientos, habilidades, actitudes y valores? ¿Cuáles?

IV. Sobre los resultados del proyecto

- ¿Considera que tras la implementación del proyecto aumentó la motivación de usted por su materia?
- ¿Piensa que los alumnos aprecian más el contenido de su curso?
- ¿Considera que se ha promovido una cultura de valoración por la retroalimentación entre sus alumnos?
- ¿El proyecto de intervención facilitó en general su trabajo como profesor? Sí, no, ¿por qué?
- ¿El proyecto promovió el trabajo colegiado? Sí, no, ¿por qué?
- ¿El proyecto promovió la reflexión y la capacitación en estrategias de retroalimentación de trabajos escritos? Sí, no ¿por qué?
- ¿Considera que el proyecto promovió una reflexión conjunta entre profesores y alumnos respecto a la importancia de la retroalimentación en el aula? Sí, no, ¿por qué?
- ¿El proyecto contribuyó a mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos? Sí, no, ¿por qué?
- ¿Qué tan satisfecho se siente de los logros del proyecto de intervención?

V. Sobre las sugerencias de perfeccionamiento al proyecto

- ¿Podría mencionar algunas sugerencias de mejora al proyecto de intervención?

VI. Sobre los propósitos del siguiente semestre

- ¿Qué le gustaría modificar respecto a su sistema de enseñanza?

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, Ezequiel (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. México: El Ateneo.
- Ander-Egg, Ezequiel (1994). *Metodología del trabajo social*. México: El Ateneo.
- Ayala, Francisco (1999). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas/ITESM UV.
- Berlo, David K. (1982). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Block, Alberto (1987). *Innovación educativa. El sistema integral de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.
- Campuzano Volpe, Laura (2000). *Apuntes del curso Didáctica de la Lengua Materna. ITESM/UV*.
- Carreras de Alba, Ma. del Rosario, Guil Bozal, Rocío, et al. "Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 2. Núm. 2.
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v2n2rca.htm>; (01 diciembre 2000).
- Carretero, Mario (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina: Aique didáctica.
- Casarini Ratto, Martha (1997). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas/ ITESM UV.
- Cassany, Daniel (1996). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. "Ideas para desarrollar los procesos de redacción".
<http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/ideas.htm> (06 noviembre 2000).
- Cassany, Daniel (2000b). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. España: Graó (Col. Biblioteca del aula).
- Colomers, T. y Camps, Ana (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Contreras Domingo, José (1990). "La enseñanza como comunicación". En *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

- Crystal, David. “Los procesos de lectura y escritura“
<http://www.lander.es/~1misa/procesos/html> (25 noviembre 2000).
- Chávez Rodríguez, Justo. “Actualidad de las tendencias educativas”.
<http://www2.cenai.inf.cu/publicaciones/documentos/pedagogicos/chavez.htm> (02 diciembre 2000).
- Danielson, Charlotte y Abrutyn (1999). Una introducción al uso de portafolios en el aula. México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Mota, Ignacio (1988). Diccionario de la comunicación. Televisión, publicidad, prensa, radio. Tomo 2. España: Paraninfo.
- De Schutter, Anton (1985). Investigación Participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. México: CREFAL.
- Diccionario de las ciencias de la educación (1990). Vol. I. México: Santillana.
- Dorado Perea, Carles. “Aprender a aprender”.
www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm (27 noviembre 2000).
- Durán Gondar, Alberta (1995). “El proceso docente-educativo como proceso comunicativo”. En Comunicación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Durkheim, Emilio (1985). “El carácter y las funciones sociales de la educación” . En De Ibarrola N., María (ed.). Las dimensiones sociales de la educación. México: Ediciones El caballito-SEP.
- Elizondo, Aurora y Almaguer, Teresa (1997). Fundamentos sociales y psicológicos de la educación (Manual). México: ITESM/UV
- Garza Mercado, Ario (1998). Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales. México: Colegio de México.
- Gimeno, José y Pérez, A. (1992). Para comprender y transformar la enseñanza. Madrid Morata.
- González, Olga y Flores, Manuel (1998). El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso. México: Trillas/ ITESM UV.
- Graves, D. H. (1996). Didáctica de la escritura. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Morata.
- Hord, S. M. et al (1993). Taking charge of change. Alexandria: ASCD.
- ITESM. Misión 2005. http://www.mty.itesm.mx/acerca_Campus/mision; (18 febrero 2000).

- Mañalich Suárez, Rosario (Cord) (1999). Taller de la palabra. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martín, Antonio (1995). Ideas prácticas para innovadores críticos. Sevilla: Díada.
- Martín, Ma. Luisa (1997). Planeación, administración y evaluación de la educación. México: Trillas/ITESM UV.
- Manual de Tesis (1998). México: Universidad Virtual/ITESM.
- Medina y Verdejo (1999). Evaluación del aprendizaje estudiantil.
- Metz, M. L. (1999). Redacción y estilo. Una guía para evitar los errores más frecuentes. México: Trillas.
- Monereo, Carles (2000). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. España: Graó.
- Moreno Rodríguez, Carlos. “La composición escrita”. http://imaginapoder.fortunecity.es/centros/23/pagina_n2.htm (06 noviembre 2000).
- Nisbet, John y Schucksmith, Janet (1992). Estrategias de aprendizaje. México: Santillana-Aula XXI.
- Pérez Hernández, José María. “La Investigación-Acción: una práctica cualitativa para transformar la realidad social”. <http://www.arrakis.es/~jomperez/invacci.htm> (01 diciembre 2000).
- Pérez-Gómez, Angel (1992). “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción del conocimiento y la experiencia”. En Sacristán, G. J. y Pérez-Gómez, A. (eds). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, Gloria (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: La muralla.
- Pinto Blanco, Ana Myriam y Castro Quitora, Lucila. “Los modelos pedagógicos”. <http://www.ut.edu.co/idead/Uabierta/7modelos.htm> (02 diciembre 2000).
- Pollard, Diane. “Giving effective feedback”. <http://irc.uci.edu/trg/sec6.html> (30 mayo 2000).
- Programa curricular del sector del lenguaje de la preparatoria del ITESM Campus Colima. www.sistema.itesm.mx/va/Prepa/ (18 enero 2000).
- Rojas Soriano, Raúl (1999). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdés.

- Rojas, José Raúl. "Investigación-Acción-Participativa". <http://iaf-world.org/iap.html> (04 agosto 2000).
- Schmelkes, Corina (1988). Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis). México: Harla.
- Serafini, María Teresa (1999). Cómo se escribe. México: Paidós.
- Serafini, María Teresa (2000). Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. México: Paidós.
- Sobrino, Encarnación (1989). De la investigación interdisciplinaria a la acción participativa. Trabajo familiar y niveles de conciencia en el medio rural. Buenos Aires: CIDER-INESCEL/ Ed. Hvmánitas.
- Tena Tena, Pedro. "La escritura en la clase de español/lengua extranjera. Reflexiones". *Espéculo*. Revista de estudios literarios de la Universidad Complutense de Madrid. http://www.ucm.es/info/especulo/nmero15/p_tena2html.html (03 noviembre 2000).
- Valdés Veloz, Héctor. ¿Cómo evaluar? Ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. 2000. <http://www.Campus-oei.org/de/rifad02.htm> (28 noviembre 2000).

CURRICULUM VITAE

I. Datos personales

Nombre: **Ada Aurora Sánchez Peña**

Lugar y fecha de nacimiento: Colima, Col., 7 de abril de 1972

Estado civil: casada

Domicilio: Paseo de Primavera No. 245
Col. Jardines de Bugambilias, Colima, Col.
Teléfono: 01 331 1 19 82

II. Estudios realizados

Año	Estudios	Lugar
1985-1988	Preparatoria	Bachillerato Técnico No. 1. Universidad de Colima. Colima, Col.
1992-1996	Licenciatura en Letras y Periodismo	Facultad de Letras y Comunicación. Universidad de Colima. Colima, Col.
1997-2001	Maestría en Educación con especialidad en Humanidades	Universidad Virtual - ITESM. Colima, Col.

III. Otros estudios

Año	Estudios	Lugar
1984-1988	Estudios de música, con especialidad en violín	Instituto Universitario de Bellas Artes. Universidad de Colima. Colima, Col.
1988-1991	Estudios de música, con especialidad en violín	Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver.
1995-1996	Diplomado en “Teoría, práctica y aplicación de la entrevista-ensayo total al estudio de las letras mexicanas del siglo XX”	Universidad de Colima. Colima, Col.

1996-1997	Diplomado en Técnicas de Investigación en Sociedad, Comunicación y Cultura	Universidad de Colima. Colima, Col.
2001	Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes (465 horas)	ITESM. Colima, Col.
1999-2001	Diplomado en inglés	ITESM. Colima, Col.

IV. Servicios profesionales

Año	Actividad	Lugar
1987-1988 1991-1993	Profesora de violín	Instituto Universitario de Bellas Artes. Colima, Col.
1994-1999	Coordinadora del área de música	Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado. Colima, Col.

V. Actividades actuales

Actividad	Lugar
Profesora de Español Remedial y Redacción Avanzada	ITESM Campus Colima
Asesor didáctico en el Centro de Innovación y Tecnología Educativa	ITESM Campus Colima
Consejera Ciudadana para el Desarrollo Cultural Municipal	H. Ayuntamiento de Colima

Colima, Col., diciembre de 2001.