

Encuentro de buenas prácticas docentes en UPAEP

ISSN 2594-0643

EDICIÓN 2024



UPAEP

Emilio José Baños Ardavín, *Rector*.
José Antonio Llergo Victoria, *Secretario General*.
Jorge Medina Delgadillo, *Vicerrector de Investigación*.
Mariano Sánchez Cuevas, *Vicerrector Académico*.
Javier Taboada, *Director Editorial*.

ENCUENTRO DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN UPAEP. Año 10, n.º 10, noviembre 2024, es una publicación anual sobre la exposición y el diálogo para el intercambio de las buenas prácticas docentes entre el cuerpo docente de una institución, como un hábito constante y comprometido con la investigación educativa, editada por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A. C., Calle 21 Sur n.º 1103, Col. Santiago, C. P. 72410, Puebla, Pue., México. Teléfono +52 (222) 229 9400 ext. 7764. Página electrónica: <https://investigacion.upaep.mx/micrositios/ebpd/>. Editor responsable: José Alfonso Guillermo Prieto Eibl. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2015-070911385900-203, ISSN: 2594-0643, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Agustín Romero Gómez. Última actualización, 13 de noviembre 2024. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

© 2024 UPAEP, UNIVERSIDAD. Las opiniones expresadas por los autores en los artículos, notas críticas y reseñas son de su exclusiva responsabilidad.

Encuentro de buenas prácticas docentes

EDICIÓN
2024

EDITORIAL
UPAEP



Í N D I C E

- 6 INTERACTIVIDAD EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE
Antonio Martínez Castro
- 16 PORQUE LA COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL TAMBIÉN SE INVESTIGA
Eva María Pérez Castrejón
- 26 EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: DISFRUTAR PARA APRENDER
Miguel Ángel Hernández Alvarado
- 36 UNA MIRADA AL APRENDIZAJE
Beatriz Santiago Fuentes / Karina García Juárez
- 46 LA REPENTINA COMO PRÁCTICA ACADÉMICA DE DISEÑO
ENFOCADA AL BIEN COMÚN
Dora Ivonne Álvarez Tamayo / Hugo Alberto Cabrera Pérez
- 62 EL USO DE LA IA EN LA PLANEACIÓN DE CLASES
Alejandra Musalem Lechuga
- 71 HERRAMIENTAS DE REALIDAD VIRTUAL INMERSIVA
EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE
José de Jesús Cordero Guridi / Giovanni Chávez Melo
- 86 INTEGRACIÓN CREATIVA
María de Lourdes Fuentes Fuentes / Ingrid Judith Aguilar Gómez / Sergio del Pozo Domínguez
- 97 LA RETROALIMENTACIÓN
A PLANEACIONES DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
Germán Pérez Estrada
- 108 LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA
Juan Gaspar Hernández
- 125 LA RETROALIMENTACIÓN EN LOS PROCESOS
DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
Silvia Amalín Kuri Casco
- 136 RETROALIMENTACIÓN ESTRATEGIA EFECTIVA DE EVALUACIÓN Y
PROGRESO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO
Irma Lozada Rincón
- 145 SEMBLANZAS

Interactividad en entornos virtuales de aprendizaje

La etiqueta iFrame como elemento conector en el Aula Virtual

Antonio Martínez Castro

UIC

ISSN 2594-0643

EDICIÓN 2024



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

RESUMEN

En la asignatura de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Intercontinental (UIC) se ha diseñado un aula virtual en Moodle donde se incorporan dentro del mismo espacio aplicaciones externas como Genially, Educaplay, Padlet, Symbaloo, Microsoft forms entre otras. El entorno virtual se desarrolla a partir de una planeación basada en enfrentar al estudiantado a una problemática que debe ser resuelta a partir de un proceso de investigación, en donde se movilizan los conocimientos, habilidades, actitudes y se crean aprendizajes resultado de un trabajo colaborativo a través de la realización de una producción concreta (aprendizaje basado en proyectos -ABP). Además, en la organización de la clase se retoman los principios del aula invertida, trabajando los conceptos en un primer momento de forma asincrónica, para continuar en un segundo momento de forma sincrónica en donde se resuelven las dudas y se pone en práctica lo aprendido para avanzar o dar solución al proyecto planteado, destacando el aporte que pueden hacer las y los compañeros. En ambas etapas el aula virtual se convierte en una herramienta de investigación, trabajo y aprendizaje, donde la página principal se ha diseñado de forma sencilla y simple para su rápida descarga, pero en donde cada recurso o actividad a través de la etiqueta iFrame de HTML se hace más atractiva al incorporar herramientas externas que permiten un mayor nivel de interactividad con la plataforma al momento de revisar los recursos de aprendizaje o al hacer las entregas de tareas o avances, destacando que la modificación al código permite mantenernos dentro del aula y evita abrir más ventanas. Los comentarios del estudiantado destacan lo dinámico que puede ser la clase, pero que a su vez permite a cada estudiante trabajar a su ritmo lo que al final se convierte en una experiencia significativa y de aprendizaje. Finalmente se hace mención que el diseño de la clase se ha trasladado a otras asignaturas como diseño y gestión de proyectos innovadores con los mismos resultados. Con base en la experiencia se ha planteado la necesidad de la creación de una comunidad de profesional de aprendizaje en la que se pueda compartir la experiencia y además aprender de la experiencia de otras y otros docentes, siendo esta comunidad el siguiente desafío. Es importante mencionar que la mayor limitante es el tiempo, esto debido a que la creación de cada uno de los recursos requiere de minutos de trabajos.

Palabras Claves: Aula Virtual / Educación a Distancia / Interactividad / Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

PRESENTACIÓN

De acuerdo a la UNESCO el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tiene un considerable potencial para acelerar el progreso, pero al mismo tiempo esto implica que las y los docentes desarrollen integren a sus prácticas docentes un amplio catálogo de competencias digitales con el fin de impartir una educación de calidad y así guiar eficazmente el desarrollo de las competencias de las y los alumnos en materia de TIC (UNESCO, 2019).

A partir de los cambios en todos los aspectos de la sociedad generados por la pandemia por COVID-19, el escenario de la educación se obliga a una evolución, lo que a su vez transforma la adquisición de competencias digitales docentes (CDD) y las formas o modalidades de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así que la UNESCO define a las Competencias Digitales Docentes como las habilidades y competencias necesarias para acceder, comprender, intercambiar y crear información mediante el uso prudente de tecnologías con fines de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2023), para lo cual establece seis aspectos en tres niveles lo que corresponde a 18 CDD como el componente principal del aprendizaje profesional de las y los docentes.

El quinto aspecto es la organización y administración y su objetivo es sugerir modalidades para gestionar los activos digitales de la escuela y al mismo tiempo proteger a las personas que los usan. El primer nivel referente a la adquisición de conocimientos se caracteriza por organizar el entorno para fomentar un uso eficaz de las TIC en el aprendizaje, en el segundo nivel o profundización de conocimientos, se debe crear un entorno que facilite el aprendizaje colaborativo y finalmente en el tercer nivel de creación de conocimientos se alcanza cuando es posible convertir a la escuela en una organización de aprendizaje, promoviendo promoviendo el aprendizaje fuera del aula e incluso construyendo entornos de aprendizaje virtuales que favorecen modalidades como el aula invertida (UNESCO, 2019).

Con base en lo anterior, Suárez (2008) define al entorno virtual de aprendizaje como un sistema de acción que basa su particularidad en una intensión educativa y en una forma específica para lograrlo a través de recursos infovirtuales. Malagón y Frías conceptualizan al entorno virtual de aprendizaje como un programa informático que genera un ambiente estructurado de interacción sociocultural, donde los sujetos en formación se apropian de conocimientos, habilidades y valores a partir del modelo pedagógico que lo sustenta (Malagón, M.J., Fría, Y, 2008).

En la búsqueda de la organización de aprendizaje a través de un programa informático con la capacidad de generar un ambiente estructurado el Moodle es una plataforma diseñada para proporcionar a los educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado y seguro para crear ambientes de aprendizaje. Un curso en la plataforma es un espacio donde es posible organizar recursos y actividades desde una página web simple con documentos descargables, o estructurar un complejo conjunto de tareas en donde los objetivos de aprendizaje se alcanzan a través de interacciones.

De acuerdo a Moodle un recurso es un objeto que el docente usa para asistir el aprendizaje y una actividad hace referencia a una actividad en donde el estudiante habrá de interactuar con otros estudiantes o con la o el docente. La configuración de estas actividades o recursos se puede hacer a través de un editor propio de la plataforma que permite de una forma amigable y de menor conocimiento establecer las opciones y formas de presentar, pero a su vez se tiene la posibilidad de acceder al código HTML para incorporar opciones más complejas pero que a su vez pueden ser el aspecto significativo o innovador que atraiga la atención del estudiantado.

En el escenario educativo actual se requiere de docentes con la capacidad de incorporar las TIC en sus prácticas diarias, lo cual implica un proceso de adquisición de competencias digitales docentes constante, debido principalmente a la dinámica de desarrollo de la misma tecnología.

CONTEXTO Y SITUACIÓN DE MOLESTIA

La Universidad Intercontinental (UIC) es una institución dedicada a la educación superior y media superior desde hace 48 años, sus principios rectores son el alto nivel académico, con inspiración cristiana y orientación social. En su organización la dirección divisional de posgrados se encarga de coordinar las especialidades, maestrías, doctorados y postdoctorados que se imparten en diferentes modalidades.

A su vez la dirección divisional se divide en cuatro áreas: 1) arte, comunicación y tecnología en contexto, 2) innovación empresarial para la competitividad, 3) psicología y 4) ciencias para el desarrollo humano. En el área de posgrados en ciencias para el desarrollo humano se coordina el postdoctorado en innovación educativa en escenarios emergentes, el doctorado en educación, la maestría en intervención educativa y la maestría en innovación.

Actualmente en un proceso de reestructuración y con la visión de eliminar prácticas tradicionales y fomentar la implementación de las CDD en las prácticas docentes se plantea en la maestría en innovación educativa en la modalidad a distancia una clase basada en un entorno virtual que en su momento funcione como modelo para el área en un primer momento y después para la división completa.

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA Y ETAPAS

A partir de este contexto la asignatura de quinto semestre denominada entornos virtuales de aprendizaje se establece como ideal para el desarrollo de este modelo. La propuesta se desarrolla con la intención de cambiar la estructura basada principalmente en recursos en formato PDF por el uso de aplicaciones de carácter educativo con la interactividad y multimedia como principales características.

Planeación

Todo el proyecto parte de la planeación, en es el momento en que los objetivos, características, filosofía, conocimientos y otros aspectos más son considerados con el fin de enfocar el camino hacia las metas que queremos alcanzar. Con la visión hacia el cambio y la implementación de las TIC en la práctica docente, se decide utilizar la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP).

El ABP permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta. A través de una serie de etapas, los alumnos colaboran, guiados por el o la docente, para responder a una problemática, resolver una situación o responder a una pregunta, apoyándose en un tema que suscita su interés (SEP, 2022). Con base en esto, cada estudiante prepara como trabajo final un aula virtual en la plataforma de la institución en la que labora, considerando sus características, pero con la ventaja de poder compartir experiencias y escuchar sugerencias de sus compañeros.

La clase

Dentro de la misma planeación se organizan las clases, para lo que se considera el enfoque del aula invertida o *flipped classroom*. El aula invertida o *flipped classroom* es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de

aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente» (Berenguer, 2016). El *flipped classroom* transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula.

Sus cuatro principios son: Entorno Flexible (*Flexible Environment*), Cultura de Aprendizaje (*Learning Culture*), Contenido Dirigido (*Intentional Content*), Facilitador Profesional (*Professional Educator*).

Con esta organización en el periodo sin docente, el alumnado trabaja con los conceptos a trabajar en la sesión sincrónica. La sesión con docente inicia con un momento para resolver las dudas generadas al revisar los recursos de la sesión, para después continuar con un momento de desarrollo, donde se presentan los avances y da la oportunidad para socializar con las y los compañeros la experiencia, con la ventaja de poder recibir retroalimentación.

El aula virtual

La organización del aula virtual en Moodle se basa en mantener en medida de lo posible todos los recursos dentro del mismo entorno de la plataforma, evitando de esta forma la apertura de múltiples pestañas en el navegador. Al mismo tiempo se busca el incorporar aplicaciones que ofrecen al usuario interactuar con la interface de una forma sencilla y motivadora.

El medio considerado para lograr lo planeado el elemento HTML `<iframe>` (de *inline frame*) representa un contexto de navegación anidado, el cual permite incrustar otra página HTML en la página actual.

Imagen 1. Ejemplo de código iFrame

```
<iframe title=«Abordaje de los entornos virtuales de aprendizaje» frameborder=«0»  
width=«1200» height=«675» style=«position: absolute; top: 0; left: 0; width: 90%;  
height: 90%;» src=«https://view.genial.ly/65bd881dede70c0014a57941» type=«text/  
html» allowscriptaccess=«always» allowfullscreen=«true» scrolling=«yes»  
allownetworking=«all»></iframe>
```

De acuerdo a la forma de configurar el iFrame, ahora es posible incorporar al Moodle aplicaciones como: Educaplay, Goconqr, Kahoot, Genially, Socrative, Symboloo, Padlet y muchas más.

Cada una de estas aplicaciones ofrecen la oportunidad de crear un ambiente interactivo, donde la o el estudiante en mayor o menor medida toma el control de cómo acceder a la información. A su vez algunas aplicaciones como Genially ofrecen la oportunidad de combinar recursos, y actividades en una sola página.

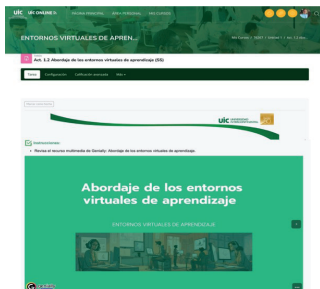


Imagen 1. Página principal del Curso de Entornos Virtuales de Aprendizaje en Moodle

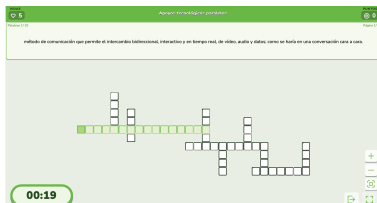
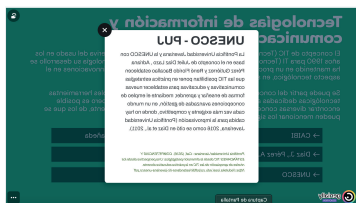
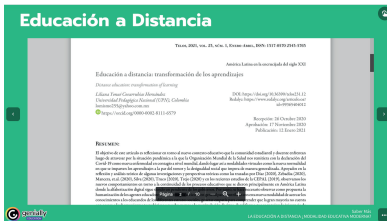
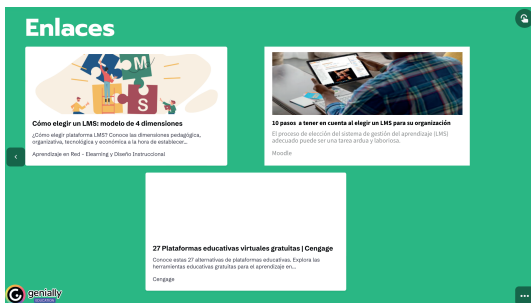


Imagen 2. Aplicaciones integradas a las páginas de Moodle





RESULTADOS

Antes de iniciar el curso, las alumnas de la clase consideraban el uso de un aula virtual como una obligación impuesta por la institución, o no se era considerada como una herramienta para su clase. Después del curso y de acuerdo a los comentarios del grupo, la visión cambió, en algunos casos el proyecto final se aplicó en clase y en otros se está trabajando para el siguiente periodo. Un ejemplo de cómo puede esta propuesta tiene la capacidad de generar un proyecto innovador fue la incorporación de Minecraft en una clase de historia en el nivel bachillerato, esto es incorporar uno de los juegos más populares entre los jóvenes con el fin de comprender de forma significativa la historia.

Algunos testimonios de los estudiantes del grupo en el periodo 2024-3 obtenidos en los grupos focales y en la evaluación docente se presentan a continuación:

MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN

GRUPOS FOCALES

Respecto a los docentes todos le parecieron buenos y volvería a cursar otra materia con cualquiera de ellos. Sobresalieron el maestro Antonio pues hacia las clases dinámicas y las hacía participar. También le pareció buena la maestra Edith.

MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN

GRUPOS FOCALES

Volvería a tomar clases con los demás maestros pues le parecieron muy buenos, pero en especial el maestro Antonio Castro hizo muy dinámicas sus clases.

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Programa Institucional de Diseño, Evaluación y Seguimiento curricular

Conocimiento de la asignatura y habilidades docentes	Docente	Licenciatura / Posgrado	Área	UIC
Domina los contenidos de la asignatura	5.0	4.8	4.7	4.6
Utiliza diversas estrategias de aprendizaje en el desarrollo del curso	5.0	4.5	4.6	4.4
Resuelve dudas académicas y técnicas	5.0	4.5	4.7	4.6
Las estrategias de aprendizaje favorecen la comprensión de los conceptos centrales	5.0	4.3	4.5	4.4
Promedio	5.0	4.5	4.6	4.5

OBSTÁCULOS Y LOGROS

Una de las limitantes en relación a la tecnología es que el iFrame no puede usarse en los foros de Moodle, pero sí es posible ligar las aplicaciones a los foros en Moodle o en su caso utilizar aplicaciones de foro o formularios.

Se debe mencionar que la mayor limitante es el tiempo, ya que es necesario crear los recursos en las aplicaciones, pero sí se toma como un proceso, el desarrollo mejorará en cada nueva apertura del curso.

En cuanto a los logros, el uso del modelo ya se implementó con resultados similares en la clase de diseño y gestión de proyectos educativos innovadores del cuarto semestre de la maestría, lo que da pauta para seguir incorporando el modelo en otras clases.

APRENDIZAJES

Es claro que el uso del mayor número de herramientas en las prácticas docentes ofrece la oportunidad de conseguir «atrapar» a nuestros grupos, considerando que cada individuo requiere de tiempos y estilos de aprendizaje diferentes.

Los resultados obtenidos y la posibilidad de la incorporación del modelo en más clases abren la necesidad de la creación de una comunidad profesional de aprendizaje, en donde se puedan compartir estas experiencias ahora con la aportación de todo un grupo de profesionales dedicados a la educación, por lo que la creación de esta comunidad es el siguiente gran reto del proyecto.

REFERENCIAS

Berenguer, C. (2016). «Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom». En M. Tortosa, S. Grau y J. Álvarez (Ed.), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*. (pp. 1466-1480). Alicante, España: Universitat d'Alacant. ISBN: 978-84-608-7976-3.

Malagón, M.J., Fría, Y. (2008). *La mediación como potencialidad de las tecnologías de la información y las comunicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Elaborados_por_la_academia/TICs_mediacion_como_potencialidad.pdf

SEP (2022) *Metodología del aprendizaje basado en proyectos*. Subsecretaría de Educación Básica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>

Suárez, C. (2008). *Educación y virtualidad. Bases para el aprendizaje cooperativo en red*. Perú: Editorial de la Universidad Ricardo Palma.

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

UNESCO. (2023) *Competencias y habilidades digitales*. <https://www.unesco.org/es/digital-competencies-skills/ict-cft>

Porque la comunicación organizacional también se investiga

Aplicación
de proyectos estratégicos
en organizaciones
públicas y privadas
desde el aula UPAEP

Eva María Pérez Castrejón

UPAEP

ISSN 2594-0643

EDICIÓN 2024



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

RESUMEN

La disciplina de la comunicación organizacional ha ido evolucionando a través de los años con lineamientos varios que han marcado los diferentes enfoques de investigación, con argumentos que se han desarrollado desde la exploración y las diferentes propuestas teóricas. La comunicación organizacional cuenta con aportaciones que han posibilitado la edificación del campo de la comunicación y por tanto el diseño, aplicación y evaluación de proyectos de intervención que a través del tiempo han favorecido a organizaciones públicas y privadas optimizando los procesos de comunicación.

En este texto se expresa desde la propia experiencia cómo, a través de los años, en el aula se ha impulsado en los estudiantes de la licenciatura en comunicación la investigación a través de proyectos de intervención en organizaciones públicas y privadas del estado de Puebla, logrando en ellos una reflexión del porqué es importante para los especialistas vivir la realidad de la disciplina, ya que resulta necesario que el especialista de la comunicación organizacional al desarrollar sus habilidades y competencias en las organizaciones, investigue las necesidades reales para diseñar y proponer las mejores estrategias de comunicación acorde a los recursos humanos y económicos de cada empresa o institución.

El desarrollo de este tipo de proyectos es a través de métodos cualitativos y cuantitativos, los resultados dan la pauta para el diseño de planes estratégicos de comunicación que se apoyan en estrategias y acciones a implementar en las organizaciones que al final es evaluada la efectividad o valoradas las áreas de oportunidad. Los proyectos los han desarrollado los estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en Comunicación y Medios Digitales.

Compartir mi experiencia de cómo a través de los años he impulsado la investigación de proyectos de intervención en organizaciones públicas y privadas e invitarlos a hacer una reflexión del porqué es importante para los especialistas vivir la realidad de la disciplina desde que estamos en las aulas.

Palabras clave: comunicación organizacional, proyectos de intervención, métodos de investigación, estrategia.

LAS ORGANIZACIONES FRENTE A LA NECESIDAD DE LA COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL

Desde la teoría de las organizaciones se facilitan herramientas para describir y poder comprender la razón de ser organizaciones en su naturaleza, tipología, estructura, procesos, funciones, liderazgos, tipos de recursos, medios que son viables y así encontrar propuestas para dar soluciones a las áreas de oportunidad que tengan, para prospectar lo que podría suceder en un determinado momento y comprender así mismo lo que sucedió en la organización a través de los procesos comunicativos al interior y al exterior con la finalidad de gestionar las organizaciones de forma efectiva. Las organizaciones para cumplir sus objetivos se apoyan de estrategias y acciones.

Para iniciar el desarrollo de este apartado se expresa que las organizaciones son sistemas que necesitan de recursos humanos, económicos y materiales, estos elementos se relacionan entre sí con el objetivo de alcanzar de manera grupal las metas organizacionales, si no se trabaja de manera conjunta se afecta a todo el sistema, la comunicación organizacional se puede convertir en el principal actor para la organización, puede estructurarse con distintas proporciones, no existen organizaciones cuya estructura se corresponda completamente con una alineación. Las organizaciones generalmente se estructuran pensando en el ámbito interno y externo en relación con su entorno (Mintzberg, 2001), éstas gozan de gran capacidad para alcanzar metas y objetivos establecidos.

Las organizaciones públicas o privadas están impulsadas para alcanzar objetivos y ofrecer la mejor calidad en los productos y/o servicios como un valor agregado a los clientes, estos sistemas están dirigidos por diferentes tipos de líderes quienes conducen de tal manera que se pueden conseguir los objetivos ya mencionados de manera óptima o bien que fracasen, los perfiles de los sistemas actualmente suelen ser exitosos y no pierden de vista la línea de la globalización a través de liderazgos transformacionales donde impera la experiencia laboral (Fernández & Quintero, 2016). Las personas que conforman a las organizaciones son quienes hacen vivo el sentido de identidad y pertenencia (Rebeil & Ruízandoval, 2000) para las organizaciones el lenguaje en su estructura de signos representa la cultura organizacional.

El concepto de organización ha venido evolucionando, pero sin perder su naturaleza de estar conformada por personas que se congregan para alcanzar un objetivo e intereses en común. En los sistemas llamados

organizaciones se ofrecen servicios o productos; estas necesitan recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos, y están regulados por políticas, normas, leyes, etcétera, según sea el caso y las necesidades para lograr los fines. En las organizaciones las personas tienen actividades asignadas, roles, generan acciones, un autor como Morín (1992) comenta que la organización es un espacio complejo donde las personas se relacionan, transforman, producen, se reúnen y mantienen, a través de una identidad muy particular.

Por lo que las organizaciones están necesitadas de pensamiento estratégico para la toma de decisiones ya que el quehacer diario de los sistemas induce a analizar cómo los individuos se interrelacionan con el entorno y con otros contextos a través de estrategias y acciones. Las estrategias acompañadas de las acciones que se ponen en práctica en diferentes organizaciones públicas o privadas para cumplir con los objetivos establecidos a corto, mediano y largo plazo.

La disciplina de la comunicación es natural en las organizaciones, ha funcionado como la herramienta que integra y vincula a las personas, da soporte a los procesos de éstas, además de velar por las buenas relaciones humanas y las concordancias organizacionales. Para entender a la comunicación es fundamental decodificar la definición tradicional de José Antonio Paoli (1990) quien menciona que es el acto de relación entre dos o más sujetos, mediante el cual se evoca en común un significado; el teórico hace énfasis en que es necesario que los individuos tengamos experiencias para así evocar un significado en común (significado significante). Los significados en común de acuerdo a (E.M. Pérez, comunicación personal, Ide agosto del 2010) pueden ser exactos, inexactos e impuestos por los medios de comunicación tradicionales y las nuevas tecnologías: los primeros son los signos que tienen significado único y no cambian, los segundos son signos abstractos y dependen de las experiencias de cada ser humano y los terceros son los signos que van imponiendo los medios de comunicación a través del tiempo y las implicaciones sociales. La comunicación en las organizaciones provoca cambios, reacciones y cambios o modificaciones en el comportamiento.

Desde la comunicación hay un área de estudio que busca el bienestar de las organizaciones y es la comunicación organizacional que se ha ido fortaleciendo y posicionando a través del tiempo gracias a la investigación y a la puesta en práctica de los conceptos teóricos que se plantean en proyectos de intervención y ejecutan los especialistas para conseguir mejores procesos de comunicación. A partir del año 2000, la comunicación organizacional se convierte en la disciplina que hace posible que los integrantes de las

organizaciones públicas y privadas alcancen los objetivos establecidos por estrategias y acciones, además de buscar la armonía en las relaciones humanas a través del diálogo y así dar posibles soluciones a las áreas de oportunidad (Rebeil y Ruíz Sandoval, 2000). En la actualidad los teóricos de esta disciplina le han llegado a dar diferentes denominaciones como: comunicación institucional, comunicación corporativa, comunicación interna, relaciones públicas, comunicación integral para las organizaciones, entre otros (Rebeil, M. y Moreno, M. 2014).

De acuerdo a Carlos Fernández Collado (2012) la comunicación organizacional es «un conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que se dan entre los miembros de la organización, entre la organización y su medio; o bien influir en las opiniones, aptitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización, todo ello con el fin de que ésta última cumpla mejor y más rápido sus objetivos» (Fernández, 2012, p. 12).

La comunicación organizacional es un área que solventa una necesidad de las organizaciones de frente a favorecer los procesos de comunicación y provocar relaciones más sanas tanto a nivel interno como externo y así provocar cambios positivos en la forma de pensar, sentir y actuar. La comunicación organizacional vigila el sello de los sistemas, es decir, su filosofía de vida que se traduce en una cultura organizacional: las creencias de los valores, toma de decisiones de los líderes, de las normas y las tradiciones que llegan a distinguir a la organización de otras.

LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN

Este apartado describirá cómo, a través de los años y desde las aulas UPAEP, se ha tratado de fortalecer el papel que desempeña el especialista de la comunicación organizacional en empresas e instituciones del estado de Puebla, del 2023 al 2024, los estudiantes han analizado el fenómeno y los procesos de comunicación con la intención de dar una posible solución a las áreas de oportunidad y fortalecer las acciones que han sido positivas. Cuando intervienen en las organizaciones, los especialistas de UPAEP comprueban que, a través del diseño y aplicación de proyectos de intervención soportados en un plan estratégico de comunicación guiado por estrategias y acciones, pueden fortalecer sus habilidades, competencias y conocimientos de la disciplina, ya que en su formación no sólo es suficiente la teoría, sino que también necesitan la práctica y vivir el proceso de investigación y, con esto, comprobar y verificar la necesidad de tener acciones de práctica real en diferentes organizaciones.

Las intervenciones antes mencionadas no son posibles sin estrategias y acciones muy claras que estén en un plan de trabajo. Es importante hacer una pausa y recordar que la estrategia proviene del griego *stratos* que significa «ejército», signo que implica dirigir, hacia un resultado óptimo, una acción del cerebro para la toma de decisiones frente a situaciones de importancia. En este caso, para las organizaciones (Maldonado M. Betzabé, Benavides E. Karla y Buenaño C. José, 2017), la estrategia toca varias dimensiones como establecer un propósito, poder, visión global, entorno, posicionamiento y los individuos o grupos a los que se enfoca y con los que aplica determinados pasos, seguramente contribuyen con el posicionamiento en el mercado y la relación con el entorno como parte de la visión de las organizaciones. Las estrategias marcan los ritmos y formas para hacer las cosas y lograr los objetivos, éstas acompañadas de las acciones que son las formas de ejecutar esto como resultado de un pensamiento estructurado y lógico (Contreras S., 2013); la acción involucra movimientos y cambios, la estrategia patrones de objetivos que ofrecen a la organización una dirección planificada (Koontz y Weihrich, 1998). Es importante destacar que la estrategia y la acción son conceptos que se utilizan en los ámbitos no sólo académicos sino político, económico, social, cultural, como el pertinente en la toma de decisiones para el cumplimiento de metas y así mantener viva y sostenible a la organización de una manera competitiva.

Los proyectos de intervención aplicativos que como ya se comentó necesitan de estrategias y acciones y ser ejecutados por especialistas de la comunicación, dan la posibilidad de tener más conocimientos, habilidades y competencias para que los especialistas de la comunicación se presenten más fuertes en los mercados laborales en un mundo tan competido y global. Actualmente las organizaciones públicas y privadas requieren de especialistas de la comunicación organizacional que den respuestas oportunas a las coyunturas sociales y a temas específicos de: Filosofía organizacional, clima y ambiente organizacional, identidad e imagen, recompensas y motivación, cultura organizacional (misión, visión y valores), comunicación administrativa (políticas, reglas, roles), bienestar laboral, dinámicas de grupo, relaciones públicas internas, jerarquía, liderazgo, ética, responsabilidad social organizacional, identidad e imagen, mercadotecnia, redes sociales, medios de comunicación tradicionales, relaciones públicas, *influencer engagement*, clientes, patrocinadores, *co-branding*, contenidos – narrativas, todo lo anterior siempre ajustado y diseñado a los recursos económicos y humanos de las empresa o instituciones.

METODOLOGÍA DE LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN DISEÑADOS Y APLICADOS POR ESTUDIANTES UPAEP DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN Y MEDIOS DIGITALES

La metodología

La metodología de los trabajos que utilizan los estudiantes de la licenciatura en Comunicación en la asignatura de comunicación interna tiene un enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, usando herramientas como la observación, entrevista, análisis de contenido, *focus group*, encuesta, enfocado al trabajo aplicativo que se realiza en organizaciones públicas o privadas. El proceso de estos proyectos está respaldado por los criterios académicos que vigilan la calidad, realizan los estudiantes en equipos de trabajo quienes en una organización pública o privada aplican un diagnóstico, aplican herramientas y evalúan resultados. Siempre conscientes que sus acciones tienen un impacto en la sociedad que está compuesta de múltiples organizaciones y que la función de los especialistas al intervenir a través de un proyecto es sumar en alcanzar los objetivos organizacionales, lograr más o mejor empatía en los colaboradores internos y externos, prevenir o ayudar a resolver crisis, mejorar el clima organizacional, mantener y favorecer la reputación, impulso al ser más competitivos y optimizar los recursos de manera estratégica.

Los estudiantes no pueden perder de vista el sentido real de la comunicación y los significados en común abordados anteriormente y recordar que hay una brecha entre lo que se dice o escribe y lo que el otro escucha o lee, además de poner en práctica la capacidad para hacer un accionar de manera correcta y que la principal herramienta de la comunicación es el mensaje que debe ser transmitido de forma exitosa.

Pasos para la elaboración, aplicación y evaluación de los proyectos de intervención de los especialistas de la comunicación en UPAEP en una organización pública o privada

1. Los alumnos buscan una organización pública o privada donde puedan proponer y aplicar un plan estratégico de comunicación, en equipo.
2. Entregan una carta de aceptación a la académica responsable.
3. Investigan la historia y/o antecedentes de la organización y de las acciones de comunicación realizadas.
4. Van a la organización, observan y entrevistan.
5. Diseñan instrumentos de investigación de acuerdo a las necesidades de cada organización.

6. Aplican los instrumentos de investigación.

7. Se realiza un vaciado de resultados.

8. Analizan, recolectan y clasifican los datos, hacen un análisis FODA.

9. Diseñan un Plan Estratégico de Comunicación.

Elaborar escenarios, qué se quiere o qué no se quiere lograr.

- Establecen objetivo general y objetivos particulares.

- Estrategias y acciones.

- Mensaje.

- Público.

- Medios de comunicación.

- Cronograma de acciones comunicativas.

- Tiempos y estrategias de evaluación.

10. Aplican las herramientas durante el periodo escolar.

11. Evalúan y analizan los resultados y seleccionan los posibles cambios.

12. Presentación final en la que asisten los líderes de las organizaciones para retroalimentar el trabajo realizado.

13. Se realiza un protocolo de investigación que contiene: introducción, planteamiento del problema o área de oportunidad, objetivo general, objetivos particulares, justificación, estructura metodológica, unidad o unidades de análisis, marco teórico, vaciado de datos, aplicación de herramientas y conclusión.

Cronograma de trabajo.

CONCLUSIONES: PRINCIPIO DEL FORMULARIO

Después de incentivar el diseño y aplicación de proyectos de intervención desde el año 2004 y hasta el 2023, un periodo por cada año, se han realizado en UPAEP a través de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación, hoy llamada Licenciatura en Comunicación y Medios Digitales que trabajan en equipos e inciden en organizaciones públicas o privadas 76 proyectos de intervención, cuatro por periodo escolar que han impactado el aprendizaje significativo de 380 alumnos y que actualmente están laborando el 85 % de ellos en acciones que le competen a la disciplina de la comunicación organizacional.

Es necesario que desde las aulas se impulse el que los estudiantes tengan experiencias reales en empresas e instituciones y vayan más allá de la teoría, ya que los estudiantes al finalizar la intervención en las organizaciones desarrollan competencias verbales, no verbales, de investigación, manejo de estrés, mediar y conciliar y capacidad resolutive; son competitivos porque suman la teoría, la práctica y la investigación.

Así mismo, los líderes de las organizaciones retroalimentan que a partir de la aplicación de los proyectos de intervención en las empresas e instituciones según sea el caso, se mejoran los liderazgos, proponen estrategias y acciones innovadoras, hay actualización e innovación de procesos y modelos de gestión de crisis, se innova con medios de comunicación adecuados y usos de multicanales, se refuerza el sentido de identidad y pertenencia, se diseñan y aplican narrativas adecuadas y precisas, se trasciende e innova a través de la tecnología, se investigan las necesidades de los colaboradores, se elaboran manuales donde se establecen las buenas prácticas y las lecciones aprendidas (manuales de crisis) se rompen paradigmas y hay mayor sensibilidad a las necesidades de cada organización (recursos humanos y económicos).

El valor agregado de elaborar un proyecto aplicativo de intervención puede estar soportado a través de un plan estratégico de comunicación, es diseñar traje a la medida, las estrategias y acciones que dicho plan contenga tienen que ser el resultado de una investigación previa.

Es necesario que el especialista de la comunicación organizacional combine la teoría, más la práctica y más la investigación, esto en el aula, el diseño y aplicación de un proyecto de intervención que incida en una empresa o institución posibilita a las organizaciones a saber las necesidades reales y no sólo partir de supuestos de necesidades en materia de comunicación.

REFERENCIAS

- Contreras, S. Emigdio, R. (2013). El concepto de estrategia como fundamento en la planeación estratégica. *Pensamiento & Gestión*, 152 - 181.
- Fernández, C. (2012). *La Comunicación en las Organizaciones*. México: Trillas.
- Fernández Collado, C. (2000). *La comunicación en las organizaciones*. México: Ed. Trillas.
- Fernández, M. C., & Quintero, N. (2016). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, Vol. 22 (77), pp. 56-74.
- Koon, H. & Welhrich, H. (1998). *Administración «una perspectiva global»* 11ª edición, Editorial Mc Graw Hill. México.
- Maldonado-Mera, B., Beneavides, K. & Buenaño, J. (2017). Análisis dimensional del concepto de estrategia. *Revista Ciencia Unemi*, vol. 10, núm. 25, pp. 25-35, Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.
- Mintzberg, H. (2001). *Diseño de Organizaciones Eficientes*, El Ateneo Argentina, 2da. reimpresión.
- Morín, E. (1992). *El método III. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra.
- Paoli, J. A. *Comunicación e información: perspectivas teóricas*, Trillas UAM, México, 1990.
- Pérez, E. M. (2010). *Salón de clases asignatura en Comunicación Organizacional*, UPAEP, México.
- Rebeil, M. A. & RuizSandoval, C. (coordinadores). (2000). *El Poder de la Comunicación en las Organizaciones*. México: Plaza y Valdés / Universidad Iberoamericana. Primera reimpresión.
- Rebeil, M. A. & Moreno, M. (2014). *Comunicación integral y responsabilidad social empresarial: más allá de la sustentabilidad*. Memorias del XXVI Encuentro Nacional AMIC.

El aprendizaje en la universidad

Disfrutar para aprender

Miguel Ángel Hernández Alvarado Miguel

UIC

ISSN 2594-0643

EDICIÓN 2024



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

La interacción docente-estudiante en las aulas universitarias está direccionada por variables internas y externas. Ya sea por algunas condicionantes institucionales, de historia escolar o de personalidad emocional; las y los profesores y estudiantes se encuentran en las aulas universitarias dónde gestan espacios psicológicos de contacto. Estos lugares simbólicos influyen en el desarrollo y experiencia de los mismos actores. Y como consecuencia el aula es una vivencia que se construye de forma conjunta y simbólica (Garrido, 2018).

Estas ideas se desarrollarán en la ponencia, en una serie de reflexiones sobre la impresión positiva en los estudiantes universitarios como potenciador del aprendizaje, y la posibilidad de una experiencia disfrutable cómo recursos pedagógicos que pueden contribuir a la experiencia de aprender en la universidad.

Estas reflexiones surgen de la experiencia docente de impartir de los cursos de: «Introducción a la Pedagogía 1 y 2» en la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM y «Teorías del Desarrollo» del programa de Maestría en Intervención Educativa de la Universidad Intercontinental. En los cuales un piso común es la experiencia de bienestar que reportan los estudiantes en consecuencia a actitudes docentes de empatía, receptividad, respeto y dedicación. Evidencia del impacto que tiene en la formación universitaria la disposición docente. Se pretende presentar algunas claves para una docencia universitaria que descansa en el cuidado y el bienestar como insumos para fortalecer el aprendizaje.

Palabras Claves: Docencia Universitaria, Estudiantes universitarios, Interacción escolar, Aprendizaje escolar, Bienestar.

*Mientras los alumnos nos sientan como seres de otro mundo.
Lo que digamos no llegará al fondo de ellos.*
(AYALA-IZAGUIRRE, 2010, P.37)

PRESENTACIÓN

Se reconoce que, en la elaboración psicológica del espacio áulico hay ocasiones en las cuáles la universidad resulta ser un lugar no formativo. Es entonces cuando urge identificar las condiciones que arrebatan de su potencial pedagógico a las aulas universitarias, para aprender de estas sombras las variables que hacen de las experiencias universitarias, vivencias verdaderamente formativas.

Esta posibilidad formativa retoma los principios de la excelencia docente de Patiño (2015) y de formación docente de Baín (2007). los cuales mencionan que la docencia formativa se construye cuando se ejerce con los estudiantes y que el estudiantado experimenta a los docentes en la convivencia cotidiana del aula, en un sentido positivo o negativo.

Esta condición de significancia de lo escolar, por parte de los estudiantes, surge de la interacción habitual en el aula, ellas y ellos califican lo escolar desde el impacto que tiene en sus experiencias. Patiño, Alfaro, Chávez y Navarro (2015), mencionan:

Cuando se pregunta a los alumnos universitarios sobre aquello valioso que han aprendido de un curso, de entrada, se está enfocado la atención hacia una determinada calidad del aprendizaje: algo es valioso porque se considera significativo, profundo y completo; en contrapartida con aquellos aprendizajes calificados como irrelevantes, superficiales, fragmentados o efímeros: aquellos que se adquieren para olvidar en cuanto pasa el examen (p.31).

En esta misma Interacción se sostiene una esperanza pedagógica de hacer de la universidad un lugar de contacto que contribuya a la formación de los estudiantes y que para ello el bienestar es indispensable, más aún frente a algunas experiencias universitarias no formativas y como contra respuesta a las prácticas docentes que no atienden el bien común. Como lo menciona Hernández (2023):

El reconocimiento sobre la interrelación de la práctica docente en el ámbito universitario, va más allá de la intervención del instructor en cuanto aplicación, control y evaluación de estrategias de enseñanza o aprendizaje, se revela como un mundo de encuentros de subjetividades y crecimientos compartidos entre alumnos y catedráticos.

Considerando que el profesorado y el estudiantado en las universidades son una elaboración conjunta, en la medida que influyen en las experiencias de ambos, el bienestar puede ser un insumo y una consecuencia potentemente formativo en dicha interacción. Para tal efecto, se considera relevante considerar la influencia de la empatía, el cuidado y el respeto como insumos de acción para que se consiga tal bienestar y se promueva un aprendizaje basado en el disfrute de la escuela. Como dice Bain (2007):

Oímos un montón de estas historias contados por estudiantes acerca de profesores extraordinarios, relatos de educadores dedicados que hicieron algo especial. Podríamos caracterizar estas acciones como amabilidad y sugerir que los profesores excepcionales son personas compasivas las que de verdad les importan sus estudiantes (p.132).

El estudio de Hernández (2023) retoma estas características en prácticas docentes universitarias, como características de una docencia significativamente formativa. Cabe reconocer que, tales características influyen en el aprendizaje cuando es percibido por los estudiantes en la *praxis* docente, así como influir de forma negativa cuando no están presentes. Y que cuando se comunican en el aula contribuyen a una experiencia de bienestar que favorece aprender desde el sentirse bien en el contacto psicológico con los otros.

CONTEXTO Y SITUACIÓN DE MOLESTIA

La sesión de clase en la educación universitaria es atravesada por variables que influyen en la dinámica dentro del aula. Es propio de este nivel educativo que aspectos como el interés vocacional, las ocupaciones adultas y las dinámicas institucionales permeen en la forma en que los estudiantes estén dentro del salón.

Un aspecto que es poco atendido, dentro del estudio de las variables que influyen en la experiencia del aula, es la interacción entre los actores escolares y su impacto en la forma de estar en el espacio áulico. Esta interacción se da en la presencia física y en la forma de interactuar psicológicamente. Y determina si la experiencia genera malestar o bienestar. Esta consecuencia es importante ya que, cualquiera que sea la experiencia va a impactar en la vivencia escolar de los estudiantes universitarios.

Cuando la interacción detona malestar la disposición y estancia serán de resistencia, desagrado, incomodidad. Mientras que cuando la interacción genera bienestar la disponibilidad será positiva, agradable y puede generar gozo. Se considera, o por lo menos es el testimonio empírico del quien escribe, que cuando sucede esto; la buena disposición influye de forma positiva en el aprendizaje de los estudiantes, y viceversa.

En las clases de pregrado de «Introducción a la Pedagogía» semestres I y 2 de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en los grupos de «Teorías del Desarrollo» del programa de Maestría en Intervención Educativa tanto en sus modalidades mixta como presencial, se ha notado una constante entre los estudiantes, ellas y ellos reportan un estado de dificultad, complicación, tedio y fastidio acerca de su experiencia con el espacio escolar.

Describen su estancia en el salón como momentos de estrés, de agobio por la carga de trabajo y en ocasiones de ciertas tensiones con los docentes. Estas situaciones llevan a la reflexión sobre las causas de este malestar en el espacio escolar y en la forma en que pueda afectar el desempeño escolar de los estudiantes y sus aprendizajes. El que la universidad sea un lugar (físico y/o psicológico) que se padece, no está en el imaginario pedagógico de ninguna institución educativa de nivel superior.

Y aunque pueda ser una sensación recurrente, no debe normalizarse ningún tipo de malestar. Por lo que es relevante preguntar, ¿qué sucede en el salón de clases que contribuye o genera malestar en la experiencia de los estudiantes?, y ¿qué puede hacer el docente para detonar experiencias de bienestar? Para responder de forma reflexiva y operativa se coloca el acento en las y los docentes, ellas y ellos son quienes pueden generar y facilitar las experiencias pedagógicas en las aulas universitarias, y quienes en caso de generar experiencias de malestar pueden convertir sus prácticas en barreras de enseñanza, las cuales impiden el aprendizaje de los alumnos. Mientras que sí generan experiencias significativamente formativas contribuyen a un ambiente experiencial de bienestar para los estudiantes. Dice Patiño (2015) al respecto:

Muchos alumnos que han pasado por las aulas de ciertos maestros se llevan algo más que un paquete de conocimientos, técnicas y cultura en general. Esos docentes especiales logran que algo en esta experiencia les cambie la vida, o al menos la forma de mirarla. Sucede cierta transformación (p.23).

Y si bien, los docentes universitarios no son la única variable que determina el malestar o bienestar en el aula, sí influyen grandemente.

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA Y ETAPAS

Se parte de la premisa sobre la interacción entre actores escolares en el aula universitaria cómo el origen de la experiencia escolar (Fortoul y Fierro, 2021), y de que los estudiantes viven y habitan el salón de clases y la universidad desde estas experiencias, desde las cuales construyen el espacio universitario que habitan física y psicológicamente, impactando su aprendizaje.

Con estas premisas pedagógicas, se plantea la propuesta (desde la experiencia ya sistematizada) de proponer ciertas prácticas docentes que poseen una carga simbólica y formativa positivas, de contacto con los estudiantes y que contribuyen al desarrollo de espacios psicológicos de contacto positivo; que incrementan la significancia formativa y mejoran el aprendizaje de los estudiantes.

Aquello que los docentes universitarios pueden hacer para mejorar la experiencia del aula (y desde una sinergia de bienestar) coadyuva a una disposición positiva de los estudiantes que impacte en mejores resultados de aprendizaje. Integrar en las prácticas docentes determinadas acciones puede marcar una diferencia en la percepción de los estudiantes universitarios y con ello desarrollar sinergias positivas.

Algunas de estas acciones, retomando el estudio de Hernández (2023), son durante el momento en que los estudiantes participan en el salón de clases. Se propone que «mirarle con atención física cuando participa, así cómo dar oportunidad a todas las participaciones y retroalimentar indicando aciertos y errores» pueden promover la sensación de respeto en la interacción docente- estudiante. En el estudio citado se menciona:

Resulta valioso el peso que se da a la atención que los estudiantes esperan por parte de sus profesores, cuando hacen alguna participación. Se infiere que la atención visual se suma con la atención psicológica debida, y una retroalimentación pertinente con detalle, por tanto, la percepción de los estudiantes sobre su trabajo y la práctica docente sería significativamente formativa. Por el contrario, el desinterés se aprecia con un alto nivel de «desacuerdo».

Al momento de comenzar la clase, al terminarla y durante el desarrollo de la sesión se propone: «presentar y cumplir la planeación de cada clase, saludar y concluir la sesión de forma empática, no repetir contenidos o estrategias en las sesiones». Estas acciones impactan en la percepción de dedicación y responsabilidad.

En el trato cotidiano fuera y dentro del salón se propone: «saludar de forma enfática con pregunta tipo: ¿cómo están?, ¿cómo va su día? Que permitan generara contacto, y presentar afirmaciones sobre el gusto de encontrarse en el salón, así como agradecer la asistencia o el cumplimiento de las actividades». Estas acciones comunican empatía. Cabe mencionar que la empatía es una demanda social depositada en la figura de los docentes y un aspecto muy valorado y esperado por los estudiantes.

Considerando que la incorporación de estas acciones impacta en positivo en la percepción de los estudiantes en cuanto la significancia formativa y el bienestar, se propone que la ausencia de estas acciones o la presencia de actos contrarios (por ejemplo no permitir la participación, ignorar o menospreciar los aportes de los estudiantes, no saludar, no comunicar agrado, improvisar o no cumplir con la planeación, entre otros) impactará de forma contraria al bienestar, siendo estas acciones prácticas docentes que contribuyen en la experiencia de negativa del aula universitaria.

Se recomienda, por lo tanto, incorporar y sostener acciones en la práctica docente universitaria que comuniquen empatía, respeto, dedicación, compromiso y responsabilidad. Tal propuesta para propiciar un espacio psicológico de contacto seguro y confortable, en el que los estudiantes universitarios puedan incrementar su disposición al entorno escolar, hacia las prácticas pedagógicas y las interacciones con otros actores escolares; mejorando en consecuencia su aprendizaje.

La integración de estas acciones puede estar presente en todos los momentos formativos. Desde la selección previa de materiales y contenidos, al momento de iniciar la sesión de clase y se recibe a los estudiantes, al presentar el trabajo de la sesión de ese día, en el desarrollo de la clase, al terminar y en la comunicación escolar entre clases, cuando se da una comunicación asíncrona mediada digitalmente. Lo importante es que la interacción, que se sugiere sea constante, esté permeada por estas características mencionadas, pues incrementan el bienestar escolar y la significancia formativa. Y evitar su ausencia para que no se genere malestar.

RESULTADOS

De los registros sistematizados que se tiene de los cursos mencionados se cuentan con testimonios estudiantiles que confirman la sinergia positiva que las acciones docentes provocan. Las voces de los estudiantes en la evaluación del curso y diversas técnicas de aprendizaje reportan la influencia del bienestar del aula en aspectos como la participación, el interés, la motivación y la continuidad en los estudios.

Por ejemplo, en el caso del programa de licenciatura se ha registrado una disminución en el porcentaje de deserción, y si bien no se puede explicar sólo por el factor de las acciones docentes propuestas; se considera que estas acciones contribuyen a una dinámica que impulsa la mejora pedagógica de las generaciones. Se considera importante dar continuidad a la observación de este comportamiento para demostrar inferencias de correlación, en función de contribuir a la continuidad escolar.

En el caso del grupo de posgrado, además de contribuir a evitar la deserción. El aula se construye como un espacio colectivo en el que las participaciones, opiniones y trabajo del grupo tiene siempre lugar y valor, generando no sólo aprendizajes disciplinares sino situaciones de modelaje pedagógico importante en los estudios de posgrado profesionalizantes en educación. Esta percepción se confirma con retroalimentaciones y evaluaciones (de materia e institucionales) por parte de los estudiantes que reconocen en estas prácticas docentes rasgos de humanismo pedagógico.

CONCLUSIONES

Para que se implementen estas acciones en la práctica docente universitaria es importante mencionar dos niveles de dificultad que pueden representar resistencia y complicaciones.

El nivel institucional. Las Instituciones de Educación Superior tienden a valorar la docencia desde criterios de productividad y eficiencia que regulan una imagen positiva de la docencia desde criterios de conducta como la asistencia y puntualidad o la entrega de carga administrativa; o criterios de cada disciplina como la actualización, grados adquiridos y publicaciones. Por lo que demandaría un giro pedagógico – administrativo el considerar acciones de bienestar dentro de los aspectos observados, requeridos y valorados de la práctica docente en procesos de selección, contratación y promoción. Inclusive requeriría el desarrollo de profesionalización en este tema.

En cuanto la representación social del docente universitarios como una figura de autoridad (en un nivel social), para dar paso a una imagen del docente como persona y como agente de bienestar, siempre dentro del marco pedagógico del aprendizaje. Esto requiere de un proceso de deconstrucción de la autoridad y control docentes en los actores sociales y escolares para la elaboración de una figura del profesorado como agentes de bienestar para el aprendizaje. Este cambio puede tener resistencias por parte de algunos profesores que depositan en su autoridad algún referente simbólico de valor o poder y por parte de los estudiantes quienes consideren conservar un rol pasivo – receptor dentro de aula de clases.

Cabe mencionar que la forma de responder a estas amenazas es la de confiar en el potencial del bienestar como insumo para el aprendizaje universitarios y defender esta propuesta por encima de las resistencias que descalifiquen el bien común tan necesario para aprender mejor.

En las experiencias que se comparten se puede afirmar (con gusto y orgullo) que el bienestar ha sido el mejor de los ingredientes para el sostenimiento de los estudiantes en los cursos que se mencionan, que la sinergia de significancia positiva ha enriquecido los procesos formativos de pregrado y posgrado y que los reportes de los estudiantes comunican agrado, aprobación y satisfacción hacia sus propios logros, en relación a la dinámica de interacción en las aulas.

Por lo que, las acciones que se sugiere incluir colaboran en la experiencia áulica de los estudiantes de nivel superior, contribuyendo en positivo a su desempeños y aprendizajes. Por lo que, se afirma que el bienestar colabora de manera significativa a mejorías de su aprendizaje en la universidad. Esta significancia positiva sucede en las y los estudiantes y en las y los docentes. En el profesorado el bienestar es un insumo que mejora su docencia, cómo lo dice Edelstein (2023):

El rigor en términos epistémicos no puede desdibujar aspectos vinculados a nuestra propia subjetividad. Cuando nos colocamos en situación de armar una clase, imaginando que luego cobrará vida con y para otras personas es central dar lugar a una relación de placer en el vínculo con el saber e imaginar en representación anticipada la posibilidad de generar esa misma relación placentera para otros/as Para ello, los/as docentes tenemos que disfrutar de la clase desde el momento mismo en que comenzamos a pensarla (p.103). Disfrutar donde la universidad, y cualquier otro espacio escolar, se convierte en un lugar de bienestar, es una consecuencia orgánica de estar bien.

REFERENCIAS

- Ayala-Izaguirre, M. (2010). *Algunas prácticas cuestionables de la docencia. Sugerencias didácticas*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV.
- Edilstein, G. (2023). *Peusar y recrear las prácticas de la enseñanza: problematizaciones desde la docencia en la universidad*. Edulp. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/2399>
- Fortoul, B y Fierro, C. (2021). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. La Salle.
- Hernández, M. (2023). «Prácticas del buen profesor universitario desde la mirada de los estudiantes». *Revista Digital Universitaria*, 24(1).
<http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2023.24.1.9>
- Patiño, H. (2015). *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad*. Universidad Iberoamericana.
- Patiño, H., Alfaro, G., Chávez M. y Navarro, A. (2015). «Aprendizajes valiosos para la formación humanista en la universidad». *La voz de los estudiantes*. Universidad Iberoamericana.

Una mirada al aprendizaje

La evaluación en el nivel
preescolar en alumnos con
alguna neuro condición
(estudio de caso)

Beatriz Santiago Fuentes

Karina García Juárez

UPAEP

ISSN 2594-0643

EDICIÓN 2024



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

RESUMEN

En la actualidad uno de los temas más relevantes es la evaluación del aprendizaje, sobre todo cuando se habla de una evaluación formativa que permita al docente observar si, en sus alumnos, los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) se están desarrollando según los intereses y sus necesidades. Para esto, es fundamental que el docente realice al inicio del ciclo escolar un diagnóstico para saber *desde dónde va a partir*. La evaluación no puede ser igual para todos, particularmente si dentro del aula hay alumnos con alguna neurocondición. Al respecto, es importante determinar la etapa del desarrollo en la que se encuentra cada estudiante, las características de acuerdo a la condición y así mismo las necesidades que cada uno tiene. Es fundamental revisar los PDA en la fase 2 que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) marca, ya sea de 1º, 2º o 3º grado, para de ahí determinar los que se van a desarrollar en los alumnos. Esto permite intercalar con las actividades que se puedan realizar con sus compañeros y se toma en cuenta la propuesta metodológica de proyectos comunitarios que permiten desarrollar ciertas habilidades.

Se han obtenido buenos resultados porque existen actividades donde el desarrollo psicomotor es el que más se trabaja tanto en alumnos con neurocondiciones como los que no la tienen. Otro factor relevante es la empatía que se desarrollada en el alumnado. La evaluación ha sido uno de los puntos fundamentales para poder identificar los avances en los alumnos por medio de su portafolio de evidencias, donde van colocando sus logros, dándole mayor énfasis a las actividades realizadas por medio de circuitos que les permite seguir una secuencia en las actividades, además de implementar pictogramas para la realización de las actividades que se ha tenido en lo que se lleva del ciclo escolar. En el caso de Bruno logra compartir materiales con sus compañeros, empieza a realizar un juego simbólico dependiendo de los temas que se aborden como las mini olimpiadas, juguemos a comprar, el circo entre otros empieza a participar en la activación física con música que es de su agrado, en las rondas le agrada participar, seguimos trabajando en la regulación de su conducta cuando algo que quiere no lo consigue. Rene participa en actividades que tienen que ver con movimientos, seguir algunos circuitos, seguimos trabajando en el lenguaje.

Palabras Claves: Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), inclusión, evaluación, Autismo, ajustes razonables.

PRESENTACIÓN

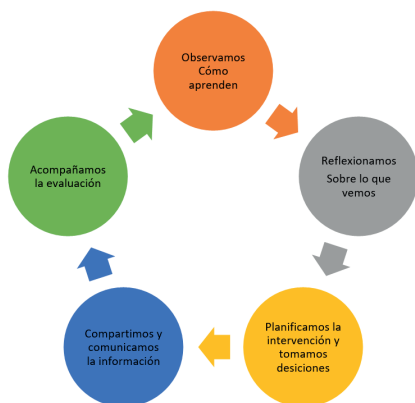
La evaluación en la actualidad es uno de los temas más relevantes sobre todo en la Nueva Escuela Mexicana donde se habla de una evaluación formativa. Ravela et, al (2017) menciona que «quien mejor ha expresado el rol que tiene la evaluación formativa es William quien la define como el puente entre la enseñanza y el aprendizaje» (p.155) esto permitirá ir observando los procesos de desarrollo del aprendizaje que el alumno va desarrollando, haciéndose las preguntas ¿Qué quiero lograr en mis alumnos? ¿Cómo lo voy a lograr? ¿Cómo lo puedo evaluar, considerando las necesidades e intereses que tienen los propios alumnos?

Dentro del nuevo modelo de educación se habla de Procesos de desarrollo de aprendizaje. La Secretaría de Educación Pública (2022) los define como «recorridos o rutas posibles que dan cuenta de las formas en las que los alumnos se apropian de aprendizajes que les permiten comprender el mundo que les rodea e intervenir en distintas situaciones» (p.4). Para esto es fundamental que los docentes que se encuentren frente a grupo reconozcan, en sus alumnos, de qué manera se desarrollan los procesos para que les permita diseñar actividades que van acorde a sus necesidades.

Los retos educativos actuales marcan una educación inclusiva. La SEP (2011) menciona que es un proceso que implica identificar y eliminar barreras, impulsa la participación y su centralidad es el aprendizaje (p.42) por tal motivo será primordial que los docentes logren identificar los procesos en los que cada uno de sus alumnos se encuentran para que de esta manera se puedan diseñar las actividades necesarias dentro de la planeación para el desarrollo de la participación de todos los alumnos sin excepción alguna considerando los materiales que se pueden utilizar.

En ocasiones se habla muy poco de la evaluación que se da en la etapa preescolar sobre todo porque es uno de los niveles donde los niños van a desarrollar ciertas habilidades psicomotoras, sociales, cognitivas por medio de actividades que implique curiosidad por experimentar y aprender nuevas cosas tomando en cuenta el contexto en el que vive y en su realidad.

Evaluar es un proceso continuo, vinculado al aprendizaje. Pellicer (2011, p.13) menciona que en esta etapa es importante identificar cómo se dan los estadios de la evaluación en relación al aprendizaje.



El esquema nos habla del primer paso que se da por medio de la observación, donde el docente podrá identificar de qué manera aprenden sus alumnos para que, posteriormente, se llegue a una reflexión de lo observado y así tomar decisiones para el diseño de la planeación de actividades que se van a realizar lo que sigue es dar a conocer a los alumnos de qué manera se les va a evaluar aquí es fundamental que ellos conozcan lo que van aprender, ¿Para qué lo van aprender? ¿Cómo se les va a evaluar? y el último paso acompañar la evaluación que servirá al docente para que identifique lo que, si le funcionó, así como el aprendizaje que adquirieron los alumnos sobre todo en este nivel de preescolar.

CONTEXTO Y SITUACIÓN DE MOLESTIA

El tema de la evaluación es uno de los más sonados en la actualidad, sobre todo con la Nueva Escuela Mexicana, donde se menciona una evaluación formativa, el nivel preescolar, donde la evaluación de los alumnos es de manera descriptiva y cualitativa, y que identifica los procesos de desarrollo de aprendizaje PDA adquieren los alumnos, así como la clasificación para poder desarrollarlos e identificar los que siguen en proceso. Ahora bien, si en la actualidad se habla de inclusión, la evaluación no podría ser la misma para todos, sobre todo si se toma en cuenta la gran diversidad que hay dentro del aula y, más aún, si hay alumnos con necesidades particulares. Hablemos de dos situaciones en específico. Por ejemplo, el Trastorno del espectro autista en el DSM-V se describe como «una de las características principales es el deterioro persistente de la comunicación social recíproca y la interacción social, así como patrones de conducta» (p.53).

Retomando estos rasgos, es claro que no se podría evaluar de la misma manera, ya que las necesidades e intereses de alumnos con esta condición son completamente diferentes. Es aquí donde las actividades deben ser adaptadas a las características de estos alumnos.

Otro ejemplo: en el Síndrome de Down, según Angulo et, al (2023) «es una condición humana ocasionada por la presencia de 47 cromosomas en los núcleos de las células en lugar de 46» (p.6). En este caso, es importante tomar en cuenta que las áreas que se tendrían que trabajar es la psicomotora gruesa-fina, lenguaje, la socioafectiva y cognitiva. Con esto, la evaluación de los alumnos debería tomar en cuenta el desarrollo de actividades que fortalezcan estas áreas, partiendo de la inclusión educativa.

Tomando en cuenta las características individuales y la neurocondición de los alumnos, se decide plantear las actividades por medio de la metodología de proyectos, que según la Secretaría de Educación Pública (2022), «permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta, a través de una serie de etapas guiados por la docente para responder una situación o responder alguna pregunta partiendo de su interés» (p.1). Por medio de estos proyectos, la participación de los alumnos es activa, y logran desarrollar habilidades que pueden poner en práctica en su vida cotidiana.

APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS Y ETAPAS

En el nivel preescolar, una de las metodologías que se pueden aplicar para el proceso de enseñanza-aprendizaje es por medio de proyectos que, identificando la problemática o el interés de los alumnos y su contexto, permitan que el docente diseñe las actividades para que los alumnos desarrollen los PDA que requieren y los puedan aplicar en su vida cotidiana. Es importante mencionar que, por lo general, los proyectos tienen una duración de diez días. Esto permite observar los resultados que obtienen en la práctica.

Para ello, se realizan ajustes razonables de acuerdo con Organización de las Naciones Unidas, en la Convención de los Derechos de los Niños:

Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (28 de febrero de 2018.)

Por su parte la Secretaría de Educación Pública nos indica:

Los ajustes razonables se realizan porque no siempre será posible diseñar o hacer los productos o servicios de tal forma que todos puedan utilizarlos, es así que existirán algunos que requieran modificaciones o adaptaciones específicas para que puedan ser utilizados por una persona. En las escuelas y en las aulas, los ajustes razonables pueden realizarse en: Los materiales didácticos, en Los objetos de uso cotidiano, en La organización de la jornada escolar, entre otros. (2012, p.54)

Estos ajustes razonables son hechos en la planeación por los dos alumnos que se tienen en el grupo, uno con autismo TEA y el otro con síndrome de Down. Esto ha sido fundamental, ya que es importante identificar cada una de las habilidades y áreas en las que se tiene que trabajar. Ambos necesitan desarrollar el área psicomotriz. La implementación de circuitos ha permitido que ambos alumnos vayan teniendo más equilibrio, coordinación en sus movimientos, así como actividades dirigidas en este sentido.

Etapa 1

Al inicio del ciclo escolar, en la primera junta de Consejo Escolar se les brindó información por medio de un taller, para que conocieran qué son el síndrome de Down y autismo TEA, así como los niveles en los que se presentan y de qué manera se podría intervenir dentro del aula. Posteriormente, en la junta de bienvenida con los padres de familia se mencionó la presencia de dos alumnos con necesidades educativas especiales dentro del grupo y que se trabajaría con ellos de manera directa.

Se citó a los padres de familia para informarles los métodos de trabajo, y se les mencionó que habría citas durante el curso escolar para dar seguimiento y rescatar avances.

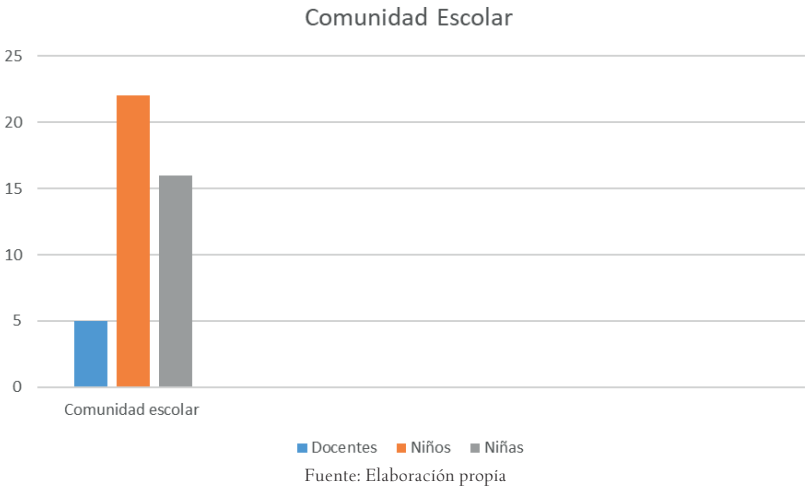
Etapa 2

A lo largo del ciclo escolar se han desarrollado diferentes proyectos donde se realizaron algunas adaptaciones para que todos los alumnos puedan cumplir con las actividades propuestas. Los alumnos han mostrado interés sobre todo cuando las actividades están relacionadas con el movimiento. En otras, ha existido desinterés, pero se seguirá trabajando en los últimos meses del ciclo escolar para revertirlo

RESULTADOS

La metodología empleada en esta investigación ha sido cualitativa. Hernández (2014) menciona que esta «se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto» (p.358). Aquí es importante mencionar que el sitio de implementación fue en Jardín de Niños, donde es importante ver los avances obtenidos a lo largo del ciclo escolar, donde todo el grupo, incluidas las docentes, se involucraron en la interacción con ambos niños.

Figura 1. Participantes



Todos los docentes y alumnos han participado en la interacción a la hora de la entrada, la activación, en la ceremonia cívica y en la salida.

EVALUACIÓN EN LOS PROYECTOS

A lo largo del ciclo escolar, se han realizado diferentes proyectos escolares en los cuales han participado los alumnos. Es importante que, para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje, las actividades realizadas fueron psicomotoras, cuestión que ha permitido desarrollar ciertas habilidades en los alumnos, y en la creación de trabajos con figuras geométricas donde las actividades han sido más dirigidas.

Figura 3. Evidencias de actividades que se realizaron en los proyectos



Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que los proyectos que se realizaron incluyeron experimentos, movimientos psicomotores (donde el proyecto fue de las olimpiadas), y en la última fotografía se muestra el juego simbólico de comprar pizza.

OBSTÁCULOS Y LOGROS

En cuanto a los logros, el uso de los proyectos que duran por lo regular diez días permite generar en los alumnos una rutina de trabajo donde hay un inicio, desarrollo y cierre que permite que la evaluación sea continua y se vaya viendo de qué manera se desarrollan los PDA previamente establecidos.

Con respecto a los obstáculos, es importante considerar que hay actividades que a los alumnos con alguna condición les parecen atractivas y les agrada realizarlas, pero también hay ciertas actividades que no les agrada, ya sea por la textura, los movimientos, los materiales, etcétera. Por ello, es fundamental desarrollar diferentes tipos de actividades para reconocer las que más les agrada realizar. De esto se trata la evaluación: identificar lo que funciona y lo que no.

APRENDIZAJES

Es claro que el uso de los proyectos escolares permite desarrollar actividades que sean del interés del alumno. Sin embargo, también es fundamental conocer cada una de las necesidades e intereses que tienen. Esto permitirá que cuando al alumno se le presente las actividades muestren interés por realizarlas. Hemos notado que las actividades psicomotoras permiten establecer una rutina, un seguimiento de pasos que, más adelante, se puede ver reflejado en el aula. Asimismo, constatamos la empatía que desarrollaron sus pares al convertirse, en algún momento, monitores para el trabajo de los alumnos con autismo, y con esto identificar la gran diversidad que existe entre las personas.

Todavía hay mucho por realizar en cuestión de una evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje de los PDA que los alumnos desarrollan al largo del ciclo escolar, sobre todo cuando tienen alguna condición, ya que sus necesidades son completamente diferentes.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association (DSM-5, 2014) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

Angulo. D. M.C, J.S.A, L.R.M, P.D.I (2023) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de síndrome de Down* <https://educacion.seducoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/Sindrome-de-Down-1-1.pdf>

Hernández. S.R (2014) *Metodología de la investigación*, ed. McGraw Hill Education,

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. [SNIPPET]. <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Pellicer. I. C. (2011) *La evaluación del aprendizaje en el aprendizaje* https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/06/La_evaluacion_del_aprendizaje_en_E_Infantil_baja-libroCarmen-Pellicer.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) *Programa de Estudio Sintético de la Fase 2*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-2.pdf>

La repentina como práctica académica de diseño enfocada al bien común

Un estudio de caso

Dora Ivonne Álvarez Tamayo
Hugo Alberto Cabrera Pérez

UPAEP

ISSN 2594-0643
EDICIÓN 2024



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

RESUMEN

En el ámbito del diseño ‘las repentinas’ son ejercicios que se desarrollan en tiempos muy cortos, generalmente en equipos- y que, en la Facultad de Diseño de la UPAEP, tienen como objetivo llevar al aula un posible escenario del campo profesional. Desde hace 3 años se realiza durante el período de primavera, teniendo una temática específica y con la posibilidad de modificar las variables y condiciones para que represente un reto creativo y novedoso para el estudiante; también se considera la pertinencia y actualidad de los temas a abordar. Este año la temática se orientó a la promoción del voto ciudadano informado dirigida a jóvenes estudiantes de licenciatura de la UPAEP. La estrategia didáctica aplicada fue Aprendizaje Basado en Problemas. Los estudiantes podían registrar equipos de cinco integrantes que incluyeran alumnos de distintos semestres y programas académicos de la Facultad de Diseño; cada estudiante debía cumplir un rol: coordinador, proveedor-gestor, informador, estrategia y conciliador. Los recursos de apoyo fueron salas de gran capacidad, recursos de información, almacenamiento en drive, equipo para exposición de propuestas, asesoría de especialistas y acompañamiento docente. La actividad incluyó las etapas de planeación y preparación, realización de la repentina para el desarrollo de propuestas, presentación ejecutiva de resultados y evaluación. Durante el proceso de planeación se detectó la coincidencia de un concurso orientado hacia el tema del voto ciudadano con fines similares, por lo que se dialogó con los organizadores, y se adelantó la fecha de realización programada.

Los alumnos reconocieron el valor del trabajo colaborativo, el tratamiento de los temas sociales con responsabilidad, la necesidad de definir procesos de diseño para poner los conocimientos y habilidades propias, para alcanzar una meta común. Se reconoce que los problemas de diseño son indeterminados, por lo que se requiere de habilidades específicas de diseño. para manejar la incertidumbre. Se concluye que los temas orientados al bien común cuentan con gran relevancia social, de tal forma que ocupan y preocupan a más de una instancia dentro y fuera de la universidad, lo que favorece la vinculación y alianzas estratégicas para desarrollar proyectos conjuntos, que a su vez sean una experiencia académica significativa.

Palabras Clave: diseño, experiencia significativa, bien común, relevancia social, voto ciudadano

INTRODUCCIÓN

En el campo disciplinar del diseño, la práctica didáctica de las «repentinas» tiene la finalidad de ejercitar en el alumno un espacio de trabajo similar al que se desarrolla en el campo del ejercicio profesional, planteando al alumno una problemática que deberá resolver bajo una dinámica de trabajo en equipo, en un tiempo determinado, utilizando recursos limitados y aplicando los conocimientos e información de manera eficiente.

Esta práctica didáctica se realizó con estudiantes de Diseño Gráfico y Digital de una Universidad Privada del Estado de Puebla en primavera 2024, ante un momento de gran relevancia para el país: tiempos electorales; en esta ocasión, los comicios se llevaron a cabo el 2 de junio del 2024 convocando a la ciudadanía a participar de este proceso democrático para elegir presidente de la república, y en el contexto local, gobernador del estado de Puebla, presidente municipal de Puebla, diputaciones y senadurías. En este documento se presenta una práctica docente se atendieron dos objetivos: a) de la estrategia didáctica: acercar al estudiante a posibles escenarios del campo profesional mediante la vivencia de una repentina; y, b) del proyecto de repentina: promover el voto consciente entre la comunidad universitaria especialmente los jóvenes.

MARCO TEÓRICO

Los procesos de diseño tienen una estructura general que cuenta con cuatro componentes principales: la etapa analítica, la estratégica, la de producción y la de evaluación. Son proyectos de carácter iterativo y flexible (Alvarez, 2013). Estas características permitieron pensar en la posibilidad de diseñar una experiencia en el contexto académico pensada para abonar al proceso de formación de los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Diseño -que incluye los programas académicos de Diseño Gráfico y Digital, Animación y Arte Digital, y Diseño e Innovación Visual-, desde los enfoques de : Aprendizaje Basado en Problemas / *Problem Based Learning* (Barrows and Tamblyn, 1980; Díaz, 2005) y problemas indeterminados / *Wicked problems in Design Thinking* (Buchanan, 1992).

La repentina se aborda como una experiencia de aprendizaje; que, de acuerdo con Rizo (2018) responde a la necesidad de diseñar productos o servicios de una manera certera y responsable tomando en cuenta los factores de innovación, eficiencia y respeto considerando la identificación del problema, la creación de soluciones y su testeo desde la estrategia global de servicio hasta interacciones concretas con el usuario y la sociedad.

También se toman en cuenta las siete cualidades en el diseño de experiencias del usuario para ser consideradas favorables, planteadas por Morville (2004, citado en Rizo 2021): valiosa, útil, localizable, creíble, deseable, accesible y de fácil interacción o utilizable.

Aprendizaje basado en problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas —ABP—, es considerado como parte de las metodologías activas para los procesos de enseñanza aprendizaje; y en coincidencia con los procesos de diseño estratégico, se centra en la persona, en este caso el estudiante, quien a través del planteamiento de un problema específico y contextualizado, tal como en el ejercicio del diseño, desarrolla y pone en práctica habilidades, saberes, actitudes y valores, de manera que enriquezca su formación mediante una experiencia significativa.

De acuerdo con Luy-Montejo (2019) los fundamentos del ABP se encuentran en la obra filosófica de Dewey quien se interesaba en las formas de capitalizar la experiencia con el mundo real para estimular el pensamiento, y Vigotsky, quien ponía énfasis en la construcción del conocimiento y el proceso de aprendizaje a través de la interacción en comunidades. El surgimiento de esta metodología se atribuye al doctor John Evans quien dirigió los esfuerzos de un grupo de investigadores y educadores avocados al aprendizaje en el área de la salud en la Universidad de MacMaster (Vera, Maldonado, Castro y Batista, 2021).

Díaz Barriga (2005, p. 62), explica que su aplicación práctica como experiencia pedagógica consiste en «el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión».

Siguiendo a Torp y Sage (1998, citados en Díaz Barriga, 2005), el ABP se caracteriza por comprometer activamente a los estudiantes ante un problema o situación incentivando la responsabilidad, convoca a organizar el currículo en torno a problemas que generen aprendizajes significativos e integrados desde una mirada holística y fomenta la creación de ambientes en que los docentes juegan un rol muy importante en el desarrollo de las actitudes alentando a los alumnos a pensar, fungiendo como guías para alcanzar la comprensión profunda.

Para el diseño de la experiencia didáctica de ABP, Díaz Barriga y Hernández (citados 2010 en Luy-Montejo, 2019) se consideran tres fases: a) preparación de la situación del ABP, b) establecimiento de la situación del ABP entre los estudiantes y c) Proceso de resolución de problemas (Tabla 1).

Tabla 1. Fases de la propuesta pedagógica de ABP

Fases	Sub-fases
a) Preparación de la situación del ABP.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los hechos e ideas relevantes que se convertirán en la situación problemática. • Definir de manera clara los propósitos del ABP. • Elaborar los silabos y el instrumento de evaluación.
b) Establecimiento de la situación del ABP entre los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación y explicación de la situación problemática y los instrumentos de evaluación a los estudiantes. • Formar los grupos de trabajo. • Identificar los primeros intentos de solución del problema por parte de los estudiantes. • Identificar y analizar: conocimientos previos, aquello que necesitan aprender y aquellos que aprenderán.
c) Proceso de resolución de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de objetivos. • Actividades colaborativas para la búsqueda de información que permitan plantear la estrategia de solución. • Planteamiento de la planificación e implantación de la estrategia de solución. • Comunicación de resultados al grupo de clase y docente.

Nota: Tomado de Luy-Montejo, Carlos. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383.

El problema se presenta como un desafío interesante, abordable y motivante que, de acuerdo con la autora (Díaz, 2005), debe ser abierto y complejo, que genera la discusión de una controversia que para abordarla requiere del manejo de información de forma asertiva, de acuerdo al grado de madurez y desarrollo del estudiante y que motiva la generación de preguntas que no tienen respuesta o solución de una manera única o sencilla. Este tipo de problemas ponen en juego el manejo de la incertidumbre, la discusión de los valores y una necesidad o demanda de la sociedad y los individuos que la conforman; en síntesis, se sugiere el diseño de problemas abiertos, indefinidos o no estructurados.

En un momento en que las tendencias de diseño permitían vislumbrar el crecimiento del campo como una disciplina liberal, vinculada con la cultura y la tecnología, y con una fuerte influencia de la corriente de *Design Thinking* a fines del s. XX, Richard Buchanan (1992), aborda el concepto de *wicked problems* —traducido en este documento como problemas indeterminados— en un esfuerzo por clarificar la comprensión del diseño como una disciplina integrativa.

La aproximación al concepto de *wicked problems* se atribuye a Horst Rittel en la década de los 60s, en un momento de gran interés por las metodologías del diseño. Rittel (1972 citado en Buchanan, 1992) define a los *wicked problems* como una clase de problemas del sistema social que están mal formulados, donde la información es confusa, donde hay muchos clientes y tomadores de decisiones con valores contradictorios, y donde las ramificaciones en todo el sistema son completamente confusas. El autor destaca la condición de indeterminación como una característica esencial de este tipo de problemas que ostentan una especie de «malicia / *wickedness*».

Son propiedades de los problemas indeterminados comentadas por Rittel y revisadas por Buchanan (1992): la formulación no definitiva del problema que corresponde a la variedad de posibilidades en la formulación de la solución, la tendencia a dejar de lado reglas que cuarten la búsqueda, la ausencia de soluciones de verdadero y falso sustituidas por adecuado o inadecuado, la inexistencia de una lista de operaciones admisibles para solucionar este tipo de problemas, la posibilidad de múltiples explicaciones y propuestas de solución, la unicidad de cada problema y la condición de un problema indeterminado como síntoma de un problema de un nivel más alto.

DISEÑO DE LA PRÁCTICA DIDÁCTICA: REPENTINA

Planteamiento

Para la elección del caso a tratar en la repentina, se consideraron los criterios de elección propuestos por Díaz Barriga (2005) en concordancia con la naturaleza de los problemas indeterminados abordados por Buchanan (1992). El caso de la promoción del voto ciudadano informado entre la comunidad estudiantil cumplió con dichos criterios a saber: a) vinculado al currículo, b) promotor del pensamiento de alto nivel, c) que permitiera el encuadre y la aplicación de marcos teóricos pertinentes, d) que el reto fuera accesible de acuerdo al nivel y características del estudiante,

e) que planteara asuntos relevantes y reales, f) que promoviera la empatía, g) que generara controversia y h) que detonara emociones.

Se conformaron veintitrés equipos que incluían alumnos de distintos semestres y programas académicos de la Facultad de Diseño, cada equipo con 5 integrantes, cada uno cumpliendo con un rol: coordinador, proveedor-gestor, informador, estrategia y conciliador. Los alumnos de semestres superiores fungían como coordinadores y los demás roles los asignaban internamente en los equipos. Una vez conformados los equipos, contaron con dos semanas de preparación previa cuyo manejo del tiempo, uso y responsabilidad recaía en los estudiantes. Se concertó una conferencia magistral para el arranque de la repentina, contando con la presencia del Maestro Carlos Alberto Montero Catalán, Vocal de Registro del Estado de Puebla INE.

Durante dos días seguidos, los equipos pudieron trabajar en espacios y horarios asignados con la libertad de continuar desarrollando sus propuestas fuera de ellos. Los entregables se mostraron en una presentación ejecutiva realizada por cada equipo y compartidos en espacio digital (Figura 1).

Figura 1. Planteamiento.

23 equipos que incluyeran alumnos de distintos semestres y programas académicos de la Facultad de Diseño

5 integrantes cumpliendo un rol:
coordinador, proveedor-gestor, informador, estrategia y conciliador.

2 semanas previas de preparación

1 conferencia INE

2 días seguidos de trabajo en equipo en sitio (6 hrs. x día aprox.)

1 presentación ejecutiva de prototipos

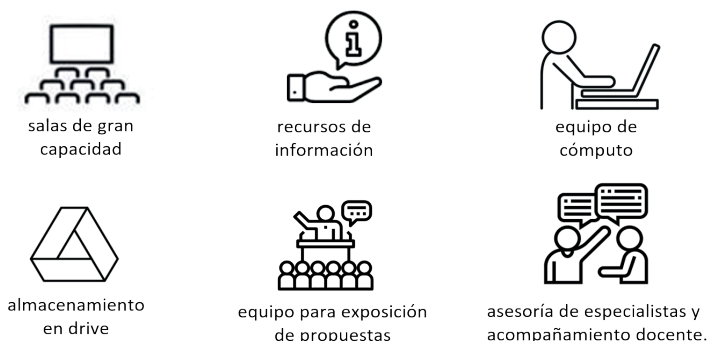
Nota: Fuente elaboración propia

Recursos

Para la realización de la práctica de repentina se requirieron los siguientes recursos: a) dos salas de gran capacidad equipadas con pantallas, internet, mesas de trabajo, conexión eléctrica que estuvieran ubicadas cerca entre ellas. b) una sala de conferencias de gran capacidad, c) acceso a recursos

de información digital y física, en este caso se dio gran uso a la biblioteca institucional, e) equipos de cómputo, al menos uno por equipo, f) espacio de almacenamiento en la nube, en este caso se utilizó Google Drive, g) asesoría de especialistas y acompañamiento docente (Figura 2).

Figura 2. Recursos



Fuente: elaboración propia

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

La actividad se realizó los días 12 y 13 de febrero del 2024, incluyó las etapas de planeación y preparación, realización de la repentina para el desarrollo de propuestas, presentación ejecutiva de resultados y evaluación.

Planeación

Durante el proceso de planeación se detectó la coincidencia de un concurso orientado hacia el tema del voto ciudadano con fines similares, por lo que se dialogó con los organizadores, y se adelantó la fecha de realización programada. Durante la preparación, se decidió la manera en que se organizarían los equipos de trabajo, los tiempos para el desarrollo del proyecto y el espacio destinado para llevar a cabo la repentina. Para el criterio de organizar los equipos de trabajo, se analizaron tanto el número de alumnos en cada programa académico, así como el semestre que están cursando, por lo que se decidió organizar equipos que tuvieran uno o dos alumnos de semestres iniciales 1 alumno de semestres intermedios y uno o dos alumnos de semestres avanzados, esto con la finalidad de que fueran equipos con integrantes de diversos niveles formativos y

con experiencias distintas, permitiendo que los alumnos conformen su equipos de manera libre y por elección propia, dando un tiempo de 1 semana para dicha conformación, pasado ese plazo, los alumnos que no lograron integrar equipos, se organizaron de manera aleatoria por los docentes encargados de la actividad, de tal manera que todos los alumnos debían estar asignados a un equipo previo al inicio de la actividad.

Otra actividad durante la planeación fueron las indicaciones que se les dieron a los alumnos, pues debían organizar la búsqueda de información sobre el tema a desarrollar, así como la elección de roles para cada integrante del equipo. Como parte adicional a la planeación, se coordinó con el Instituto Nacional Electoral del Estado de Puebla la participación con una plática dirigida a los alumnos para sensibilizar el tema sobre el que se estaría trabajando en la repentina.

Por último, se ubicaron los espacios necesarios para que los veintitrés equipos pudieran trabajar de manera cómoda y organizada, dichos espacios contaron con instalaciones adecuadas para que pudieran conectar sus equipos de cómputo, acceso a internet y ambiente propicio para el trabajo colaborativo.

Ejecución

Para la ejecución iniciaron las actividades con la plática de sensibilización por parte del INE del Estado de Puebla, dicha charla duró 1 hora aproximadamente, posteriormente se trasladaron a los espacios asignados para trabajar durante los días destinados para dicha actividad.

Ya ubicados en los espacios de trabajo, se dieron las indicaciones generales para el desarrollo del proyecto, indicando las funciones de cada integrante de los equipos, así como indicaciones generales sobre el horario en ese sentido se planteó un horario similar a un horario laboral como el de cualquier empresa, iniciando a las 8:00 hrs para concluir la jornada a las 18:00.

Otro componente importante durante la ejecución, fue la asesoría o coaching que se ofrecía a los equipos de trabajo, en este caso los docentes realizaron dicho rol de asesor externo, compartiendo puntos de vista sobre los avances del trabajo realizado durante diferentes momentos de la actividad.

Un dato relevante que se pudo detectar durante la actividad, fue que los equipos aparentemente no lograban coordinar sus estrategias de trabajo, se apreciaba cierto desorden y confusión en los procesos de diseño que debían llevar a cabo, esto sucedió durante la primera parte de la jornada inicial, sin embargo conforme fueron recibiendo la asesoría de los docentes y analizaron la información, empezaron a definir estrategias de trabajo más claras, al término del primer día de trabajo, el avance fue limitado, esta situación dejó a los docentes con cierto nivel de preocupación pues el factor tiempo era relevante para la actividad del segundo día.

Al iniciar las actividades del segundo día, se pudieron detectar avances significativos en los proyectos de los diferentes equipos generando en ciertos casos asombro por parte de los docentes, ya que el día anterior los avances eran limitados en cierto modo, al cuestionar a los responsables de los equipos sobre sus avances, se pudo determinar que siguieron trabajando los equipos en línea, para continuar con el desarrollo del proyecto, en algunos casos hasta altas horas de la madrugada, pues los avances que mostraban los diferentes equipos eran bastante significativos. Al parecer, los mecanismos o formas de trabajar en modalidades *online*, favorecen el desempeño de los alumnos en cuanto al desarrollo del proyecto, ya que la estaba indicado un horario establecido para la entrega del proyecto. Esta situación detectada en cuanto a la forma y horarios de trabajo, permite analizar el comportamiento de los alumnos en cuanto a sus hábitos de trabajo y estudio, caso que podrá ser analizado en futuros proyectos de investigación educativa o pedagógica.

Al llegar la hora indicada para la presentación de los proyectos el 80 % de los equipos habían concluido satisfactoriamente, sólo un 20% de los equipos tuvo algún retraso o contratiempo, derivado de problemas en organización y gestión del tiempo.

Seguimiento

Una vez que concluyó la actividad de la repentina, se procedió a entregar los proyectos al comité que organizó la convocatoria para el concurso, de manera que dicho comité seleccionó los proyectos que cumplieran con los requisitos solicitados. De los veintitrés proyectos presentados, seleccionaron uno para desarrollarlo e implementarlo. Es importante mencionar que, junto con los veintitrés equipos que participaron en la repentina, hubo otros equipos participantes de programas académicos que no pertenecen a la Facultad de Diseño, por lo que, al final de convocatoria, se organizaron a los equipos ganadores, ahora en modo multidisciplinario

para integrar el proyecto que fue difundido en la Ciudad de Puebla, en particular entre las universidades de la ciudad.

Como parte del proceso de evaluación, los veintitrés proyectos fueron evaluados por los docentes de la facultad de Diseño destacando el compromiso de los alumnos en general, así como el resultado en términos de la calidad gráfica que tuvieron los proyectos en términos generales.

Respecto a la Autoevaluación, los alumnos muestran evidencia de un nivel de madurez en relación a su desempeño durante la actividad, mostrando. La divulgación de los ganadores del concurso se realizó a través de correo electrónico. La estrategia definitiva se difundió entre la sociedad.

RESULTADOS

Los principales resultados fueron que los alumnos reconocieron el valor del trabajo colaborativo, el tratamiento de los temas sociales con responsabilidad, la necesidad de definir procesos de diseño para poner en los conocimientos y habilidades propias para alcanzar una meta común. Los resultados permiten constatar que los problemas de diseño son indeterminados, y que requieren de habilidad para manejar la incertidumbre. Se vislumbra la posibilidad de continuar buscando alternativas en el diseño de experiencias de aprendizaje que resulten significativas para el estudiante a partir de la valoración de los resultados y los aprendizajes obtenidos en la puesta en práctica de la estrategia didáctica. (Tabla 2).

Tabla 2.

Resultados, aprendizajes y comentarios de la práctica de repentina.

Implementación	Resultados	Aprendizajes	Comentarios
Fecha, hora, lugar	Asistencia: 115 alumnos y 8 profesores.	Conviene organizar los equipos al menos dos semanas antes de la realización de la repentina	Se exploran las posibilidades de modificar los criterios para conformación de equipos y determinar la conveniencia de que los alumnos los conformen o les sean asignados.
Planeación	Se completaron las fases del proceso descrito, se realizó un ajuste con la fecha de realización en favor de aprovechar las circunstancias y la capacidad de hacer <i>networking</i> y trabajo colaborativo con otras instancias de la universidad con fines compartidos.	Conviene mantenerse atento a las iniciativas y proyectos que se realizan dentro y fuera de la universidad para identificar oportunidades de colaboración que ayuden a la práctica situada de la repentina, condición indispensable para la aplicación de Aprendizaje Basado en Problemas	Es importante comunicar a todas las personas que colaboran en la planeación y en la logística los aspectos detallados del funcionamiento de la práctica, así como empoderar a colaboradores en caso de requerirse una decisión en un tiempo breve. Situación que se presentó y que se resolvió favorablemente gracias a esta observación.
Preparación	Los equipos tuvieron dos semanas de preparación en los que de manera autónoma definieron la forma de usar ese periodo. Algunos equipos mostraron un uso óptimo de la etapa de preparación, pero algunos mostraron inconsistencias y falta de comunicación entre los integrantes.	Se requiere definir el grado de autonomía esperado en la preparación y ejecución de los equipos dependiendo el grado de madurez de los participantes.	Se valora el grado de dirección que el equipo organizador y docente debe tener en la etapa de preparación de los equipos.

<p>Ejecución</p>	<p>Dificultad inicial de los equipos para organizarse y tomar decisiones sobre la forma de proceder hacia la solución del problema. Velocidad para sobreponerse a las dificultades iniciales encontrando estrategias de colaboración, estableciendo procesos de diseño y canales de comunicación. Notable avance procedimental de un día para otro. Presentaron evidencia del desarrollo de proceso.</p> <p>Diversos estilos de exposición, dificultades de algunos estudiantes en expresión verbal en presentaciones ejecutivas.</p>	<p>Los mecanismos o formas de trabajar en modalidades <i>online</i>, favorecen el desempeño de los alumnos en cuanto al desarrollo del proyecto,</p> <p>Se identificó la necesidad de generar estrategias y escenarios de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de comunicación en exposiciones ejecutivas</p>	<p>Se sugiere analizar el comportamiento de los alumnos en cuanto a sus hábitos de trabajo y estudio, en particular en uso de medios digitales y trabajo en línea, para el planteamiento de futuros proyectos de investigación educativa o pedagógica.</p> <p>Se plantea la posibilidad de apoyar a los estudiantes con actividades y talleres complementarios para el desarrollo de habilidades de expresión oral.</p>
-------------------------	---	---	---

<p>Seguimiento</p>	<p>Los productos resultantes se enviaron en respuesta a la convocatoria de concurso. Uno de los equipos obtuvo el segundo lugar y se solicitó su participación en el equipo desarrollador de la estrategia final.</p> <p>Además del concurso, los 23 proyectos fueron evaluados por los docentes de la facultad de Diseño destacando el compromiso de los alumnos en general, así como el resultado en términos de la calidad gráfica que tuvieron los proyectos en términos generales.</p> <p>Los alumnos realizaron un ejercicio de auto y co-evaluación con énfasis en la experiencia de trabajo colaborativo y la detección de fortalezas y áreas de oportunidad en el desempeño particular. Los alumnos demostraron madurez al reconocer los aciertos de sus compañeros y los propios, así como las áreas de mejora o desarrollo.</p>	<p>Incorporar como una práctica recurrente la creación de espacios académicos y de colaboración que fomenten el compromiso del estudiante y potencien su interés y motivación a través del planteamiento de desafíos y experiencias educativas desestabilizantes.</p> <p>Es importante generar una cultura de la auto y coevaluación</p>	<p>Visualizar la posibilidad de tener escenarios no previstos en procesos colaborativos con instancias externas a la Facultad o programa académico en que se plantea la repentina como estrategia didáctica.</p> <p>Se sugiere desarrollar la capacidad de negociación de los estudiantes al integrarse a macroequipos de trabajo.</p> <p>Conviene mantener espacios de diálogos que permitan la detección de oportunidades para la realización de proyectos conjuntos y la construcción de redes de colaboración.</p>
---------------------------	--	--	--

Nota. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Se concluye que los temas orientados al bien común cuentan con gran relevancia social, de tal forma que ocupan y preocupan a más de una instancia dentro y fuera de la universidad, lo que favorece la vinculación y alianzas estratégicas para desarrollar proyectos conjuntos que, a su vez, sean una experiencia académica significativa.

Respecto a los hábitos de trabajo de los alumnos, se detectó gran habilidad para el uso de tecnologías digitales no sólo como recurso de investigación y producción sino como comunicación entre el equipo, lo que abre una línea de análisis posterior.

Este tipo de ejercicios contribuyen al auto reconocimiento en relación con las competencias del estudiante, así como las áreas de oportunidad y desarrollo, dado que pone en evidencia estos aspectos y, la autoevaluación permite tomar conciencia y plantear estrategias personales de crecimiento. También ofrece información a la academia para el desarrollo de estrategias en apoyo a las áreas de oportunidad de mayor frecuencia.

Este ejercicio permite poner en práctica los conocimientos adquiridos ante una demanda que desestabiliza los flujos cotidianos de trabajo en aula respecto al manejo de los tiempos. Los alumnos respondieron favorablemente ante una situación retadora.

REFERENCIAS

- Álvarez, D. (2013). *Estrategia para la formación del diseñador gráfico con base en procesos de diseño. Modelo DPR*. II Foro COMAPROD, Desarrollo y resultados de estrategias educativas para la enseñanza del diseño.
- Barrows, H. and Tamblyn, R. (1980). *Problem-Based Learning. An Approach to Medical Education*. Springer.
- Buchanan, R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues* 8(2), 5-21.
- Díaz F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Rizo, E. (2021). *Más que Diseño de Experiencia UX. Life Centered Design para productos y servicios*. Esic Editorial.
- Vera, R, Maldonado, Castro, C. y Batista, Y. (2021). «Metodología del aprendizaje basado en problemas como una herramienta para el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje». *Revista Científica Sinapsis* 1(19). <https://doi.org/10.37117/s.v19i1.465>

El uso de la IA en la planeación de clases

Alejandra Musalem Lechuga

UPAEP

ISSN 2594-0643

EDICIÓN 2024



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

RESUMEN

La enseñanza de idiomas presenta un desafío particular para los educadores: la identificación y adaptación de materiales auténticos que se ajusten a las necesidades específicas de cada estudiante. Este proceso tradicionalmente ha sido laborioso y lento, requiriendo una búsqueda extensa de recursos, su posterior modificación y adaptación al currículo educativo.

Afortunadamente, los recientes avances en tecnología educativa, particularmente aquellos que involucran inteligencia artificial (IA), ofrecen una solución prometedora para optimizar este proceso. Las herramientas basadas en IA pueden transformar la forma en que los educadores de idiomas desarrollan materiales didácticos, permitiéndoles crear y adaptar contenidos de manera más eficiente y eficaz.

La integración de herramientas de IA en la enseñanza de idiomas ofrece un gran potencial para mejorar la calidad de la educación, la eficiencia de los educadores y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. La presentación de ejemplos concretos y la demostración de los beneficios de estas herramientas pueden contribuir a la adopción de la IA en el ámbito educativo, transformando la forma en que se enseñan y aprenden idiomas.

Palabras Claves: Planeación didáctica, Materiales didácticos, Inteligencia Artificial, Español como Lengua Extranjera (ELE), e Inglés como Segunda Lengua (EFL)

PRESENTACIÓN

La labor docente va más allá de llegar al salón e impartir el tema que corresponde. La labor docente comienza con la preparación de clase, la selección de materiales, la organización para presentarlos y en muchos casos la adecuación de estos materiales a las necesidades de los alumnos. Todo esto basado en un programa (syllabus) de la materia, mismo que tiene que ser cubierto en tiempo y forma.

Con estos retos en mente, es fácil imaginar que ser profesor no es una labor sencilla. Estos retos pueden aumentar cuando un profesor se integra por primera vez a una institución educativa, particularmente si esta se encuentra en otro país. En una situación como esta, es muy fácil sentirse abrumado por el trabajo.

Es por estas razones que el uso de la inteligencia artificial (IA) resulta muy útil en el quehacer docente. En general, la IA ofrece una gama amplia de beneficios para la planificación de clases. De acuerdo con Hidalgo y Villán (2024), algunos de los beneficios son los siguientes:

- **Eficiencia:** Automatizan tareas repetitivas como la búsqueda y selección de materiales, liberando tiempo para que los educadores se enfoquen en la interacción con los estudiantes y la planificación estratégica de la enseñanza.
- **Personalización:** Permiten adaptar los materiales al nivel y ritmo de aprendizaje de cada estudiante, ofreciendo una experiencia educativa más personalizada y efectiva.
- **Relevancia:** Facilitan la selección de materiales auténticos y actualizados que se ajusten a los intereses y necesidades de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más significativo y contextualizado.
- **Evaluación:** Integran herramientas de evaluación y seguimiento del progreso, permitiendo a los educadores identificar áreas de mejora y ajustar la enseñanza en consecuencia.

Por otro lado, Zucchet (2023) enfatiza que la IA ha revolucionado muchas áreas de nuestras vidas, incluyendo el aprendizaje de idiomas, siendo una herramienta auxiliar e integral del proceso educativo. Aunque los métodos tradicionales siguen siendo efectivos, la IA ofrece enfoques más dinámicos y personalizados. Una de las grandes ventajas de la IA permite es que permite personalizar el aprendizaje, proporcionar retroalimentación inmediata y crear entornos de aprendizaje inmersivos. Estas tecnologías evalúan los niveles de competencia de los estudiantes y adaptan las lecciones en consecuencia.

La incorporación de la inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas marca un avance considerable en el ámbito educativo. Utilizando las capacidades de la IA, se pueden diseñar experiencias de aprendizaje más eficaces y personalizadas, preparando el camino hacia un futuro donde la tecnología y la educación estén cada vez más integradas.

CONTEXTO

Gracias a un intercambio académico, tuve la oportunidad de trabajar 4 meses en la universidad de Notre Dame (ND), en Indiana, Estados Unidos en donde impartí la materia de español. Los alumnos en esta institución toman esta materia como lengua extranjera y otro tipo de cursos en español. Las materias impartidas en este caso fueron Español Intermedio I (3 grupos) y Conversación y escritura culturales (1 grupo). Como es de suponerse, el contenido de estas materias resultó mayormente nuevo y por lo tanto había que generar la mayor parte de la planeación. En ND, como en muchas universidades del mundo, existe la libertad de cátedra lo que permite dosificar el contenido del programa de cada asignatura a criterio del profesor. De esta manera, se pudo realizar esta buena práctica docente utilizando diferentes recursos generados con IA, los cuales serán descritos a continuación.

APLICACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS GENERADAS CON IA

Existe actualmente una gran variedad de herramientas generadas por IA. Estos se cambian o evolucionan constantemente. Por ello, como docente, es importante permanecer en una constante capacitación que permita conocer aquellos recursos que particularmente pueden aportar en el quehacer docente ya descrito anteriormente. En este sentido, las herramientas que se usaron se pueden englobar en 4 categorías: búsqueda de información, selección de contenidos, generación de materiales y creación de recursos audiovisuales.

Búsqueda de información

Como se mencionó anteriormente, la búsqueda de información para generar contenidos de una materia puede ser tardado. Por esta razón, se utilizaron 3 recursos que son muy prácticos para encontrar el contenido necesario para la planificación didáctica. Algo que es muy importante

enfaticar en este punto es que hay que saber qué tipo pregunta formular a estos recursos. De lo contrario, la búsqueda tomará más tiempo que hacerlo de manera tradicional. Para ello es necesario ser lo más específico y claro posible proporcionando un contexto y palabras claves, así como incluir el propósito de la búsqueda para obtener el resultado buscado.

Pregunta general: «Háblame de la IA.»

Pregunta optimizada: «Necesito un resumen de las aplicaciones actuales de la inteligencia artificial en la educación primaria y secundaria, con ejemplos específicos.»

Copilot

De acuerdo al mismo Copilot (2024), «**Microsoft Copilot** es un **chatbot basado en el modelo de lenguaje de IA GPT-4**, desarrollado por Microsoft en colaboración con OpenAI. Este asistente inteligente puede entender y comunicarse fluidamente en el idioma que elijas. Además, tiene la capacidad de generar contenido imaginativo e innovador, como poemas, historias, código, ensayos, canciones y más, utilizando sus propias palabras y conocimientos.»

Ventajas: Una de las mayores ventajas de Copilot es que te permite generar resúmenes de las páginas seleccionadas dando como resultado una optimización de tiempos para seleccionar la información que una página web ofrece. También se pueden generar preguntas específicas que se pueden responder con base a una página específica o generar una búsqueda como se realiza regularmente en Google u otros chatbot como Gemini o ChatGPT.

Gemini

De acuerdo a Gemini (2024), «Gemini es un modelo de lenguaje multimodal grande (LLM) desarrollado por Google AI, anunciado el 6 de diciembre de 2023. Se posiciona como competidor del GPT-4 de OpenAI y es el sucesor de los modelos LaMDA y PaLM de Google.»

Ventajas: La mayor ventaja de Gemini es que proporciona una lista de fuentes de dónde obtuvo la información. Estas fuentes incluyen páginas web y videos. En ocasiones, estos videos pueden ser usados dentro de la clase. También, varios de los sitios web usados como referencias, son sitios de prestigio como National Geographic o sitios del gobierno de México, sitios de gran utilidad para esta buena práctica.

ChatGPT

Como es de esperarse, ChatGPT no podía quedar fuera de esta categoría. De acuerdo a ChatGPT, «GPT-4 es la cuarta generación de modelos de lenguaje generativo pre entrenados de OpenAI. Se entrena utilizando grandes cantidades de datos textuales y se afina con técnicas avanzadas de aprendizaje automático. Este modelo puede entender y generar texto de manera coherente y relevante en una amplia gama de temas y contextos.» (Open AI, 2024)

Ventajas: Hoy por hoy, ChatGPT resulta el generador de datos más usado. Tiene la ventaja de generar grandes cantidades de información. Sin embargo, no ofrece las ventajas de Gemini de ofrecer referencias o no permite la interacción directa con sitios web. Aun así, es un buen recurso para iniciar la búsqueda de información tipo lluvia de ideas.

Selección de contenidos

Una vez que los contenidos eran encontrados, se necesitaba seleccionar aquellos que fueran los adecuados para la clase. En este sentido, cuando se trataba de documentos PDF, la herramienta más útil era ChatPDF. ChatPDF es una herramienta que te permite cargar un archivo PDF y hacerle preguntas como si fuera un *chatbot*. Funciona de manera similar a ChatGPT, pero está diseñada específicamente para resúmenes y respuestas relacionadas con artículos de investigación. Utiliza tecnología de procesamiento de lenguaje natural para analizar el contenido de un archivo PDF y responder preguntas relacionadas con el texto, proporcionando una forma más intuitiva de explorar y extraer información de documentos. De esta manera, era más fácil decidir si un documento PDF sugerido por alguno de los buscadores que ya se mencionaron realmente era útil o no para la clase.

GENERACIÓN DE MATERIALES

Para crear los materiales que se usaron en clase se utilizaron las herramientas de ChatGPT, ChatPDF y Gemini. En el caso de ChatGPT y Gemini, se daba la indicación del tipo de material que se quería utilizar (conversación, script, cuestionario, hoja de trabajo, etc.), el vocabulario y la gramática que debía incluir dicha actividad. Estas dos herramientas se utilizaron principalmente para la clase de español intermedio I.

Por otro lado, ChatPDF se utilizó para crear cuestionarios de los textos que se usaron en la clase de Conversación y escritura culturales. El tipo de preguntas que se solicitaron a ChatPDF fueron preguntas abiertas, de opción múltiple, cierto y falso. Este último tipo de preguntas también permitió crear otro tipo de recursos como guías de anticipación, BDA (*Before, During and After*) y KWL (qué sé, qué quiero aprender y qué aprendí) para interactuar con la lectura. Finalmente, ChatPDF permite generar un esquema del texto.

Recursos audiovisuales

Una vez que los materiales eran creados, estos debían ser presentados en clase. En este punto, me gustaría enfatizar el uso de un recurso llamado Fliki. Fliki convierte textos a audios. Estos textos pueden ser generados previamente (en esta práctica se usaron las conversaciones generadas con ChatGPT y Gemini) o bien se pueden generar con IA que la misma herramienta tiene incorporada. Sea cual sea la elección, la versión gratuita tiene una limitante de minutos para las grabaciones. Sin embargo, por experiencia, los minutos otorgados de manera gratuita son suficientes para crear 2 o 3 audios extras a los que se encuentran en el libro de texto que se usaba en la clase de español intermedio I. Por otro lado, para la creación de recursos visuales, se usó Canva. Esta herramienta fue útil para crear algunas de las presentaciones en la clase de conversación y escritura culturales. Estas presentaciones se basaron en los esquemas generados con ChatPDF y fueron enriquecidas con imágenes de libre acceso que el mismo Canva ofrece. Además, se incluía la información que se obtenía de ChatGPT, Gemini y Copilot para enriquecer la clase. Particularmente, la función usada fue la de *Docs a Diapos*, la cual también es generada con IA.

Finalmente, a manera de evaluación o retroalimentación del conocimiento adquirido, se usaron una serie de juegos interactivos creados a partir de Kahoot! Esta herramienta ahora proporciona la opción de generar los juegos a través de IA. Existen dos maneras en que esta puede ser usada (al menos en esta práctica). La primera tiene que ver con el uso de PDF. Estos se suben a la plataforma y se generan las preguntas automáticamente. La desventaja es que la preguntas pueden ser repetitivas, ofrecer respuestas obvias o generar preguntas fuera de lugar. Por eso es muy importante revisarlas antes de usarlas. La segunda opción es generar las preguntas con una indicación específica. De esta manera, Kahoot! genera las preguntas. Esta opción no es la más adecuada porque tiene aún algunas deficiencias en cuanto al tipo de información con la que la plataforma cuenta.

OBSTÁCULOS Y LOGROS

En relación con los logros alcanzados, los comentarios obtenidos en la evaluación docente realizada por los alumnos de ND fueron mayormente positivos. Uno de los comentarios más destacados se refirió a la diversidad de materiales utilizados en clase, lo cual es resultado del uso de diversas herramientas previamente mencionadas. Asimismo, hubo **comentarios favorables** de parte de los colegas de ND tras compartir las experiencias del curso y demostrar el uso de las herramientas en sesiones sobre IA en la enseñanza de idiomas. Por el otro lado, uno de los mayores obstáculos para llevar a cabo este proyecto fue la falta de tiempo para tener un «colchón» en cuanto a las actividades. Casi siempre la planificación de la clase se realizaba, por mucho, un día antes de la clase ya que el plan de las asignaturas cubría varios temas que, al ser la primera vez que impartía las clases, no sabía dosificar. También un reto fue no conocer el nivel de idioma de los estudiantes. Esto, en ocasiones, limitaba la cantidad de material e información que quería incluir en clase. Inclusive, a veces el material podía ser más complicado de lo que parecía; otras veces era lo contrario.

APRENDIZAJES

Es claro que la tecnología avanza cada día más y es responsabilidad de los profesores buscar aquellos recursos que permitan hacer su labor más fácil, sin descuidar la calidad. En este sentido, el uso de la IA en la planeación de clases puede ser un gran aliado. Las ventajas son la reducción en los tiempos de búsqueda y generación de materiales. También se puede mejorar la personalización de los materiales, ya que las herramientas de IA pueden crear materiales acordes a las necesidades de los alumnos; en este caso, adecuarse a su nivel de idioma. Además, se puede mantener la relevancia de los materiales al ser auténticos, actuales y relacionados con el tema de la unidad, permitiendo la concordancia con el programa de la materia.

Finalmente, es importante mencionar que herramientas como ChatGPT o Gemini permiten generar contenidos y también herramientas de evaluación como rúbricas, listas de cotejo o exámenes. Otro aprendizaje importante en esta experiencia está relacionado con la confiabilidad de los recursos. Si bien la IA es una herramienta que nos provee de una gran cantidad de información, también es cierto que no toda esa información es confiable. Siempre será necesario verificar la información obtenida y, sobre todo, no dar por definitivo todo lo que estas herramientas generan porque, al final y como ellas mismas se definen, son modelos que aprenden de sí mismos.

REFERENCIAS

Camarero, A. (2023, Noviembre 16). «La IA en el aprendizaje de idiomas: ¿aliada o adversaria?» *El País*. <https://elpais.com/educacion/2023-11-16/la-ia-en-el-aprendizaje-de-idiomas-aliada-o-adversaria.html>

Pensamiento Computacional CEIBAL (2024). *Marco referencial para la enseñanza de la inteligencia artificial*. <https://pensamientocomputacional.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2024/02/Marco-referencial-IA.pdf>

Repositorio UNAM (2024). *La Inteligencia Artificial y la Enseñanza de lenguas: una aproximación al tema*. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/ficha/la-inteligencia-artificial-y-la-ensenanza-de-lenguas-una-aproximacion-al-tema-4147001>

Revista de Investigación en Psicología (2024). «Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación». http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032024000100029

Sánchez, M. (2023). *Aplicación de la inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas: una propuesta para aprendientes de lengua inglesa de secundaria*. Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/190132/Sanchez%20-%20Aplicacion%20de%20las%20inteligencias%20artificiales%20en%20la%20ensenanza%20de%20lenguas%20una%20propuesta%20p...pdf?sequence=1>

UNIR. (2024, Marzo 8). *La inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas*. <https://www.unir.net/educacion/revista/la-inteligencia-artificial-en-la-ensenanza-de-idiomas>

Zucchet, E. (2023, Diciembre 13). «Cómo la IA está revolucionando el aprendizaje de idiomas». *Berlitz*. <https://www.berlitz.com/es-us/blog/ia-y-aprender-idiomas>

Herramientas de realidad virtual inmersiva en el proceso de aprendizaje

José de Jesús Cordero Guridi
Giovanni Chávez Melo

UPAEP

ISSN 2594-0643
EDICIÓN 2024



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

RESUMEN

Se presenta una aplicación de la realidad virtual inmersiva en el contexto del curso de Dibujo Mecánico Computarizado para el área de ingenierías UPAEP. Este curso se desarrolla en los semestres 3er al 6to en los planes de estudios de diversas carreras, para lo cual típicamente se realizan prácticas de creación de modelos y ensambles 3D para el desarrollo de productos para la industria.

Dentro de las generalidades del curso, se evalúan propuestas de innovación de diferentes ramas de la ingeniería por parte de equipos de alumnos, con el objetivo de mejorar un diseño.

Una de las actividades recientemente implementada es la revisión por parte del software Siemens NX y el uso de hardware de realidad virtual para la evaluación de los objetivos del curso y de los prototipos de los equipos. El laboratorio de realidad virtual del área de ingenierías UPAEP ha sido un espacio importante para el desarrollo de este trabajo.

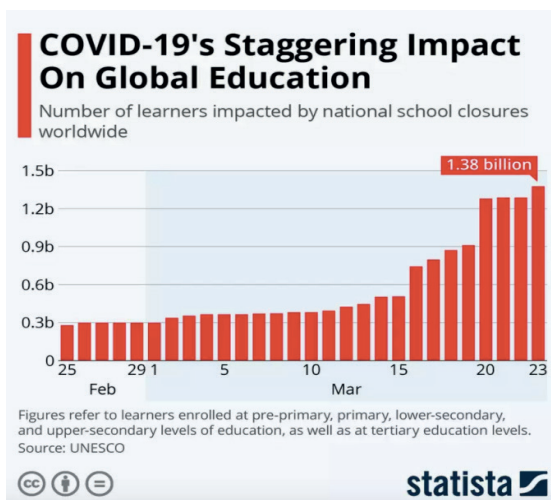
A partir del año 2019, se ha venido implementando esta actividad, y el nivel de participación y los proyectos evaluados ha venido en aumento, y para reforzar la aplicación de esta tecnología se aplicarán medidas para incentivar el uso de la misma.

PRESENTACIÓN

El aprendizaje se ha transformado en las últimas décadas de formas muy diversas, donde bajo el cobijo de los saltos tecnológicos y hasta la reciente era digital, una multitud de estrategias se han adoptado para mejorar los procesos de aprendizaje en diversos sectores. De los diversos eventos que han provocado dicha transformación, la reciente pandemia del COVID-19 no sólo hizo que este proceso tuviese una continuidad, sino que fue un acelerador en la creación y desarrollo de diversos métodos bajo la necesidad de continuar la educación en un escenario con la complejidad que se vivió durante el período de la pandemia. La ausencia de la presencialidad, encontró en la tecnología su principal aliado para encontrar los objetivos de aprendizaje planteados.

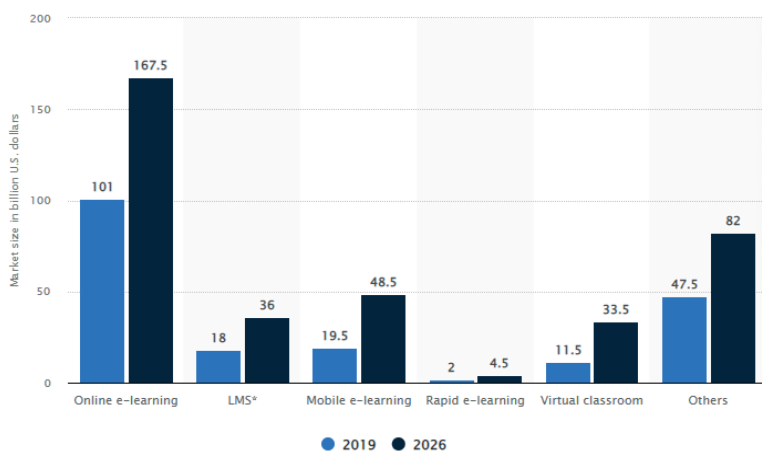
En conjunto, tecnología y pandemia sentaron un marco de referencia donde la educación a distancia fue una modalidad valiosa para la continuidad de los estudios de muchos estudiantes a nivel mundial, donde el número total de alumnos que fueron impactados por la necesidad de nuevos métodos de aprendizaje fue cerca de 1.3 miles de millones, solamente en marzo de 2020, como se observa en lo descrito por McCarthy (2020) en la figura 1.

Figura 1. Impacto del COVID-19 en la presencialidad en escuelas



Es importante notar el impacto a nivel mundial que tuvo la pandemia provocada por el COVID-19 en las actividades presenciales y el número de alumnos que, se estimó, necesitaron de tecnologías para asegurar los objetivos educacionales. El uso de tecnologías digitales durante este evento, significó un antes y después en la innovación de procesos de aprendizaje, ya que no sólo impulsó la mediación del aprendizaje con recursos a distancia, también presionó las tendencias de mercado con una expectativa de aumento en los próximos años, como STATISTA (2023) pudo medir y describir. En la figura 2 se observan datos de la zona de Norteamérica.

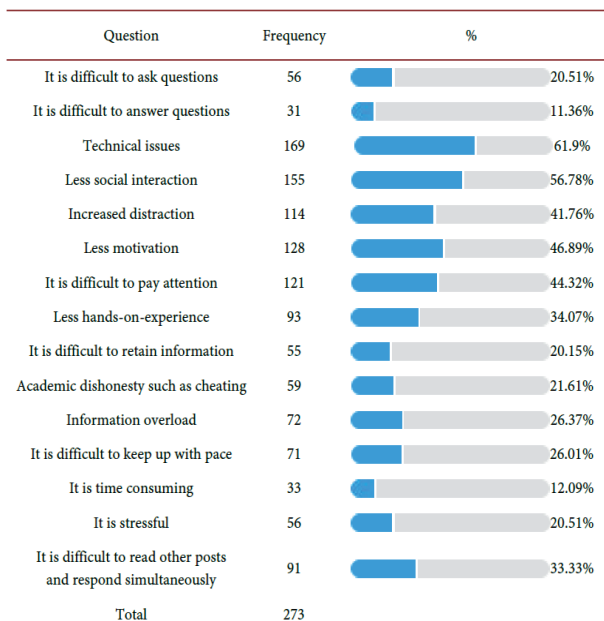
Figura 2. Tamaño del mercado global de e-learning en 2019 y 2026, por segmento.



Se espera que la demanda de la educación a distancia —en sus diferentes métodos— tenga un crecimiento de forma considerable durante los próximos años. Sin embargo, aun con las diferentes soluciones planteadas antes y después de la pandemia, las herramientas de aprendizaje han planteado la necesidad de hallar nuevas tecnologías y métodos que soporten y mejoren las estrategias tradicionales de aprendizaje.

Existen diversas problemáticas con dichas tecnologías de aprendizaje, por ejemplo, Komolafe et al (2020) encontraron, en un estudio respecto de la educación en línea, diversos problemas que se suscitaron durante dichas actividades para alumnos en China durante la pandemia, que se muestra en la figura 3.

Figura 3. Problemas encontrados en las clases en línea



Dentro de las preguntas hechas a los estudiantes en China, se crearon preguntas que arrojaron un alto porcentaje de respuestas afirmativas, donde se hallaron las dificultades técnicas como problema primario. Como problemas principales se encontraron: la falta de interacción, motivación, falta de atención y la ausencia de experiencias interactivas. De este ejemplo, se pueden notar varios elementos importantes, puesto que las actividades a distancia que involucran tecnología, indudablemente, implican el acceso a la tecnología y el manejo de la misma como dificultades inherentes. Sin embargo, una vez que se ha descartado el uso de la tecnología, los problemas esenciales se hallan en la falta de la interacción propia de la educación presencial. Si evaluamos el resto de las problemáticas descritas en el estudio, con menor porcentaje —pero no de forma menos importante— encontraremos que el estrés y la dificultad para interactuar de la misma forma que se podría lograr en ambientes de presencialidad surgen como problemas que nos hacen plantear las carencias de la educación en línea.

Por otra parte, Ferri et al. (2020) describieron algunas de las dificultades clave en el rubro del aprendizaje en línea, donde, a partir del estudio de diversas fuentes, pudo describir diversos retos técnicos, pedagógicos y sociales, que se muestran en la figura 4.

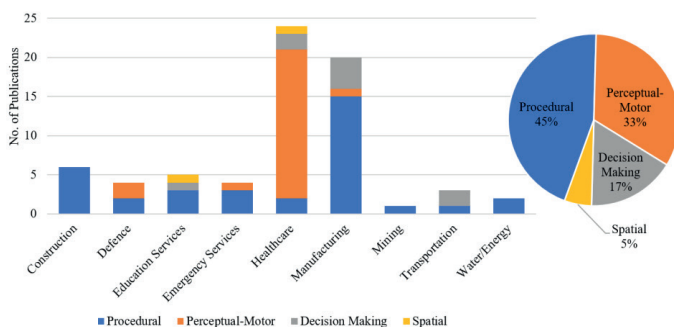
Figura 4. Retos encontrados en la educación en línea

OPEN CHALLENGES	
TECHNOLOGICAL CHALLENGES	Access to infrastructure such as technological devices and an Internet connection.
	Teachers' lack of skills in using technology. Need for training and guidelines for teachers and students.
PEDAGOGICAL CHALLENGES	Need for teaching materials in the form of interactive multimedia (images, animations, educational games) to engage and maintain students' motivation.
	Lack of student feedback and evaluation system.
SOCIAL CHALLENGES	Lack of suitable home learning environment to study and parents' support.

De esta información, se encontró la necesidad de materiales de enseñanza con medios interactivos, para lograr y mantener la motivación de los alumnos durante el aprendizaje. En México, Jiménez et al. (2021) evaluaron una investigación exploratoria sobre las necesidades planteadas a partir el inicio de las sesiones en línea durante la pandemia de COVID-19. Se centraron en las necesidades pedagógicas que tuvieron diversos docentes entrevistados, donde el 47% mencionó la necesidad de contar con materiales digitales didácticos e interactivos. Estos datos muestran que el aprendizaje en sus diferentes vertientes y con la adopción de nuevas estrategias, requiere de recursos innovadores que puedan dar respuesta a las dificultades típicas ante la ausencia de medios presenciales.

Respecto a la realidad virtual, y cómo se ha aplicado en diversos campos, por ejemplo, Radhakrishnan et al. (2021) encontraron en un análisis de la literatura, una distribución de las aplicaciones de la realidad virtual inmersiva, como se muestra en la figura 5.

Figura 5. Distribución de tipos de habilidades a través de industrias y numero de publicaciones



En ese estudio, se encontró la aplicación en áreas de ingenierías y servicios de educación como elementos importantes de aplicación de dichas tecnologías, donde el desarrollo de procedimientos se ha destacado por encima de otros tópicos en el ejercicio de recursos para la capacitación.

CONTEXTO ACTUAL

Antes, durante y después de la situación provocada por la pandemia, uno de los cursos del área de ingenierías que genera información digital es el curso de Dibujo Mecánico Computarizado, en donde los alumnos desarrollan el aprendizaje de software de modelación 3D para la industria en general. Este curso se desarrolla en las instalaciones del laboratorio de cómputo UPAEP. La figura 6 muestra una imagen del laboratorio.

Figura 6. Laboratorio de Computo UPAEP



De forma regular, el laboratorio de cómputo para el curso de Dibujo Mecánico Computarizado consiste en prácticas presenciales para los alumnos de las siguientes especialidades de ingenierías, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de alumnos en la materia de Dibujo Mecánico Computarizado

Especialidad	Diseño Automotriz, Industrial, Mecatrónica, Aeroespacial, Biónica
Semestre del alumno	3ero – 6to
Periodo en que se imparte	Primavera, Verano y Otoño
Cantidad de alumnos por periodo	20-40 alumnos

Estos alumnos concentran el grupo donde, periodo a periodo, se imparte el uso del software 3D y se realizan sus prácticas correspondientes. Dichas prácticas, en lo general, están asociadas al desarrollo de productos industriales de diferentes niveles de complejidad. Las prácticas se distribuyen como se ve en la tabla 2.

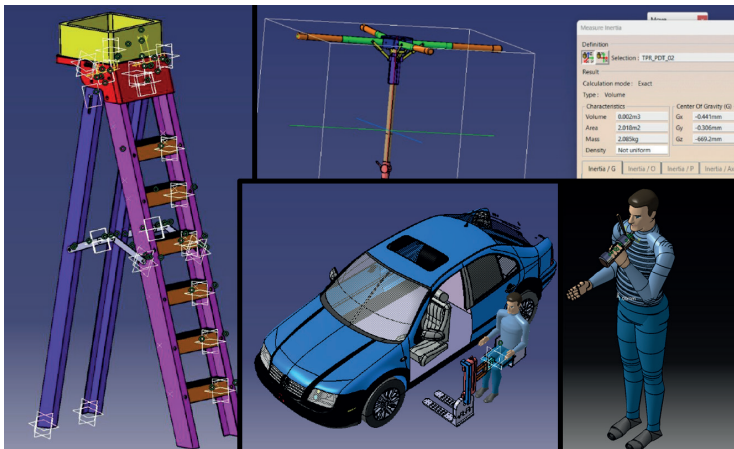
Tabla 2. Descripción de prácticas en la materia de Dibujo Mecánico Computarizado

Practica	Descripción
Modelación 2D	Análisis de trazos 2D para creación de volúmenes sólidos
Modelación de sólidos 3D	Técnicas de modelación de productos 3D
Modelación de ensambles	Técnicas de modelación y construcción de ensambles de productos industriales
Evaluación de ensambles	Análisis de propiedades de ensambles, como interferencias, mediciones, descomposición de componentes, etc.
Evaluación cinemática de ensambles	Análisis de movimiento de componentes de ensamble
Evaluación ergonómica de ensambles	Análisis de espacios y uso de ensambles de productos para personas

En total, se desarrollan al menos ocho prácticas durante cada periodo, para los veinte a cuarenta alumnos que, en promedio, se inscriben como parte de las habilidades esenciales de ingeniería de cada especialidad.

Por parte de la evaluación del curso, se solicita a los alumnos la propuesta y desarrollo de una mejora o rediseño de un producto o dispositivo el cual tenga un impacto social y/o tecnológico en el área, caso o situación que los alumnos tengan alguna preferencia particular, esta actividad se desarrolla en equipos de 4 a 5 integrantes en promedio. Estos proyectos se evalúan en base a una serie de etapas, las cuales incluyen el desarrollo de modelos 3D, ensambles y planos del producto en desarrollo, algunos ejemplos de estos proyectos se muestran en la figura 7.

Figura 7. Proyectos de Dibujo Mecánico Computarizado



Una de las restricciones que se tienen en el proyecto es la fabricación del prototipo respectivo, ya que, en periodos anteriores, hubo dificultades en el proceso de fabricación de algunos prototipos. Dentro de los problemas presentados por los alumnos fueron: falta de conocimientos en manufactura (debido a los semestres en los cuales cursan la materia), falta de acceso a materiales para fabricación (costo y dificultad de acceso), complejidad del prototipo a fabricar, entre otros. Por lo anterior, el prototipo fabricado dejó de ser un requerimiento de entrega final, y la entrega final se sujetó únicamente el modelo de ensamble desarrollado en el software de modelación mecánica.

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE REALIDAD VIRTUAL INMERSIVA

UPAEP cuenta con el laboratorio de Realidad Virtual y Aumentada (figura 8) en donde, desde su formación en 2018, se realizan actividades de desarrollo e investigación relacionadas con áreas de ingeniería.

Figura 8. Laboratorio de Realidad Virtual y Aumentada



El laboratorio cuenta con software y hardware para el desarrollo de la tecnología de Realidad Virtual y Realidad Aumentada, así como también de la Realidad Virtual Inmersiva. En estas tecnologías, las actividades del laboratorio no solamente se han enfocado en la creación de modelos digitales, sino también en la generación de conocimiento. Este último ha sido importante para los diversos productos de investigación que el laboratorio ha generado en los últimos años. Este espacio está acondicionado a los requerimientos de un espacio para aplicaciones virtuales desarrollado con base a la normatividad ISO/IEC TR 23842-1 (Cordero et al., 2023).

Tomando en cuenta la problemática existente con prototipos fabricados en el curso de Dibujo Mecánico Computarizado, se optó por la aplicación de tecnología de realidad virtual inmersiva para la revisión y verificación de las propuestas finales del curso. Los lineamientos de la revisión del modelo y evaluación para el curso se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Parámetros a evaluar en proyecto final en Dibujo Mecánico Computarizado

Parámetro	Descripción
Nomenclatura y modelado CAD	Construcción de modelos sólidos para la creación de ensambles
Modelos ASM (ensambles) para manufactura, cinemática, ergonomía y render	Revisión de ensambles para evaluación espacial, cinemática y de posición con respecto a una persona o usuario.
Planos de fabricación	Revisión de planos de fabricación del prototipo
Objetivos de mejora del producto y video	Verificación de cumplimiento de objetivos de desarrollo del proyecto y video de presentación de modelo de realidad virtual.

Con base a estos parámetros, se indicó a los alumnos la posibilidad de generar un modelo para su revisión en realidad virtual inmersiva, con las herramientas disponibles en el ambiente. Esta revisión se debe realizar en tiempo real y es opcional para la evaluación, Para el cumplimiento del requerimiento se cuenta con una clase especial en el laboratorio de realidad virtual para mostrar a los alumnos las capacidades y herramientas del software y equipo de realidad virtual compatible con los desarrollos de los proyectos de Dibujo Mecánico Computarizado.

Las herramientas con las que se cuentan para la evaluación, forman parte de un software especializado *Siemens NX*, que cuenta con las funciones descritas en la tabla 4.

Tabla 4. Herramientas de evaluación de prototipos en realidad virtual inmersiva con el software Siemens NX

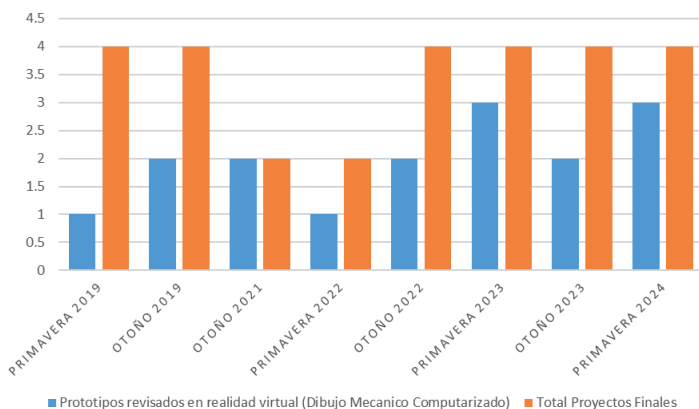
Herramienta	Descripción
Selección	Selección de componentes del ensamble y verificar información del mismo, como nombre, material, revisión, información de fabricante, etc.
Sección	Creación de planos seccionales para verificación de propiedades internas y externas de un ensamble
Medida	Medición y verificación dimensional de componentes dentro del ensamble
Trazos 3D	Dibujo de trazos 3D en el espacio del ensamble, para anotar y marcar observaciones en el mismo
Mover	Control de posición de componentes del ensamble, para la verificación espacial de los componentes

Estas herramientas son las que los alumnos tienen disponibilidad para la revisión del producto desarrollado en su proyecto. Para lo anterior, se les solicitó el uso mínimo de 2 herramientas y la justificación del uso de la herramienta de realidad virtual inmersiva de *Siemens NX*.

RESULTADOS

La opción de trabajo con realidad virtual para mostrar los prototipos finales fue iniciada en el periodo de primavera de 2019, teniendo una participación activa por parte de los estudiantes y sus proyectos respectivos, el resumen de la participación se muestra en la figura 9.

Figura 9. Prototipos evaluados en realidad virtual inmersiva en Dibujo Mecánico Computarizado



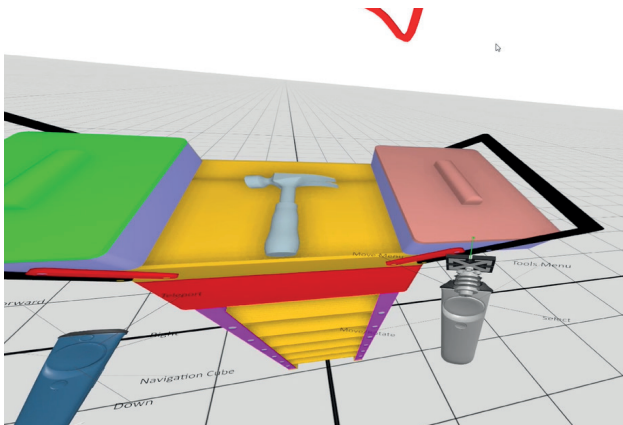
En la Figura 9 se observa la cantidad de proyectos desarrollados en los periodos descritos contra aquellos que se revisaron adicionalmente con realidad virtual inmersiva de forma opcional. La gráfica también muestra una participación baja en los periodos previos a la pandemia (2019), aproximadamente un 40%, al regreso a las actividades híbridas (otoño 2021 y primavera 2022) se mostró un aumento casi al 85% y finalmente en los periodos de 2023 y 2024 encontramos que la participación general ha sido de 66%. Se omiten los periodos de otoño 2020 y primavera 2021 debido a que no se contó con disponibilidad del laboratorio de realidad virtual en la Universidad por motivos de la pandemia.

Respecto de los prototipos revisados, se cuenta con registros de las experiencias de los alumnos, en formato de video donde se explica el procedimiento que siguieron para la evaluación del prototipo. En las figuras 10 y 11, se muestran imágenes del uso del laboratorio y las herramientas para la evaluación de un par de prototipos en el periodo primavera 2024.

Figura 10. Actividades en el laboratorio de Realidad Virtual UPAEP para el curso de Dibujo Mecánico Computarizado



Figura 11. Revisión de proyecto con realidad virtual inmersiva



CONCLUSIONES

El uso de la realidad virtual inmersiva como método de revisión de los proyectos de innovación tecnológica y social en el curso de Dibujo Mecánico Computarizado ha mostrado beneficios para los alumnos, al evitar riesgos en los procesos de manufactura para los cuales tienen dificultad en el acceso o que, potencialmente, pudieran provocar alguna lesión en los alumnos. A partir de su implementación en 2019, como parte de las actividades del laboratorio de realidad virtual en UPAEP, se ha empleado de manera opcional para los equipos de proyecto, teniendo una buena participación (85% del grupo) global. Si bien el uso de la herramienta se ha intensificado en los proyectos por parte de los alumnos del curso, se consideran nuevas estrategias para incrementar la su participación. Por ejemplo, el uso de un nuevo parámetro de la rúbrica de la materia que esté orientada a la revisión en realidad virtual inmersiva del proyecto. De la misma forma también se tendrán un par de sesiones adicionales en el laboratorio de realidad virtual para incentivar el uso de la herramienta por parte de los alumnos. Como trabajo a futuro, se empezarán a recoger datos cualitativos de las experiencias presentadas en los proyectos y revisiones por parte de los alumnos, para conocer el impacto de la aplicación de la tecnología de realidad virtual inmersiva que está teniendo en la sustitución de prototipos físicos.

REFERENCIAS

- Cordero-Guridi, J. D. J., Cuautle-Gutiérrez, L., Álvarez-Tamayo, R. I., & Caballero-Morales, S. O. (2022). «Design and development of a i4.0 engineering education laboratory with virtual and digital technologies based on iso/iec tr 23842-1 standard guidelines». *Applied Sciences*, 12(12), 5993.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). «Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations». *Societies*, 10(4), 86.
- Jiménez Galán, Y. I., Hernández Jaime, J., & Rodríguez Flores, E. (2021). «Educación en línea y evaluación del aprendizaje: de lo presencial a lo virtual». *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).
- Komolafe, B. F., Fakayode, O. T., Osidipe, A., Zhang, F., & Qian, X. (2020). «Evaluation of online pedagogy among higher education international students in China during the COVID-19 outbreak». *Creative Education*, 11(11), 2262.
- McCarthy, N. (2020). UNESCO: COVID-19 «School Closures Have Impacted Nearly 1.4 Billion Students [Infographic].» FORBES. <https://www.forbes.com/sites/niallmccarthy/2020/03/24/unesco-covid-19-school-closures-have-impacted-nearly-14-billion-students-infographic/?sh=6a44fc8e3dd5>
- Radhakrishnan, U., Koumaditis, K., & Chinello, F. (2021). «A systematic review of immersive virtual reality for industrial skills training». *Behaviour & Information Technology*, 40(12), 1310-1339.
- STATISTA. (2023). *Size of the global e-learning market in 2019 and 2026, by segment (in billion U.S. dollars)*. <https://www.statista.com/statistics/1130331/e-learning-market-size-segment-worldwide/>

Integración creativa

La intersección del método, la redacción y la imagen en publicidad

María de Lourdes Fuentes Fuentes

Ingrid Judith Aguilar Gómez

Sergio del Pozo Domínguez

UPAEP

ISSN 2594-0643

EDICIÓN 2024



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

RESUMEN

Este proyecto interdisciplinario, realizado durante el semestre de Otoño 2023, integró las asignaturas de Método Publicitario, Redacción Publicitaria e Imagen Digital Publicitaria del tercer semestre de la Licenciatura de Estrategia y Creación Publicitaria. El objetivo principal fue proporcionar a los estudiantes una experiencia práctica significativa mediante la resolución de un problema de comunicación publicitaria para un cliente real. Basado en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el proyecto se estructuró en varias etapas, desde la selección del emprendimiento hasta la producción y presentación de piezas publicitarias, utilizando metodologías como entrevistas a profundidad, análisis de datos y desarrollo colaborativo. Los resultados incluyeron propuestas exitosas que demostraron la integración de aprendizajes, evaluadas a través de un *pitch* ante el cliente. Este proyecto subrayó la importancia de la investigación y la colaboración interdisciplinaria, y se identificaron lecciones valiosas para futuros proyectos de la Facultad de Publicidad.

Palabras Claves: proyecto interdisciplinario, comunicación publicitaria, integración interdisciplinaria, metodología de enseñanza, conceptualización, aprendizaje basado en proyectos, ABP, colaboración estudiantil, investigación y desarrollo creativo, experiencia práctica.

CONTEXTO

La publicidad es un proceso de comunicación diseñado para crear y entregar mensajes con la intención de informar e influir en la forma de sentir y pensar de una audiencia objetivo, con la finalidad última de motivar a dicha audiencia a tomar una acción determinada (Neumann, 2017). Este proyecto consistió en proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar y ejecutar una estrategia de comunicación publicitaria efectiva para un cliente real. Según Neumann (2017), cualquier entidad que compite por la atención y preferencia de una audiencia necesita hacer publicidad, independientemente del sector en el que se desenvuelva.

El proyecto se centró en un emprendimiento que crea osos de tela a partir de prendas especiales para familias en duelo, entre otros productos. Los estudiantes, organizados en equipos, trabajaron en varias etapas: investigación, desarrollo de concepto, producción de imágenes y presentación final. La integración de las asignaturas de Método Publicitario, Redacción Publicitaria e Imagen Digital Publicitaria permitió una colaboración sinérgica y efectiva. El objetivo del proyecto fue proporcionar a los estudiantes una experiencia práctica significativa al resolver un problema de comunicación publicitaria para un cliente real, destacando la importancia de la investigación y la colaboración interdisciplinaria entre las tres asignaturas implicadas.

DESARROLLO DEL PROYECTO

El proyecto se estructuró en varias etapas claras y definidas (ver Tabla 1). En la primera etapa, se seleccionaron posibles emprendimientos para llevar a cabo el ejercicio. Los alumnos propusieron inicialmente varias opciones y, tras una evaluación conjunta entre los tres profesores, se decidió solicitar propuestas adicionales con criterios más específicos. Esto permitió elegir un emprendimiento que se alineara con las necesidades de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura, cuestión importante para lograr desarrollar las competencias establecidas en las guías de aprendizaje. Mientras se realizaba esta selección, los estudiantes se organizaron en seis equipos de tres personas, conformados según las competencias demostradas por cada uno en semestres anteriores.

La segunda etapa comenzó con la asignatura de Método Publicitario, donde se realizó una investigación exhaustiva. Los estudiantes se enfrentaron al desafío de comunicarse efectivamente con la dueña del emprendimiento seleccionado, superando la desconfianza inicial mediante el desarrollo de habilidades sociales. La investigación del público objetivo incluyó entrevistas a profundidad y análisis de datos, cuyos resultados se sintetizaron en un *brief* creativo, un documento estructurado que proporciona la información y directrices esenciales para el desarrollo de cualquier proyecto de comunicación publicitaria.

El uso de *insights* de mercado fue crucial para comprender las percepciones y necesidades del público objetivo. Los *insights* son reflexiones que los clientes hacen al usar o pensar en las marcas y son fundamentales para desarrollar productos y servicios, así como para decidir cómo comunicar sus atributos en la publicidad (Neumann, 2017). La investigación en este proyecto permitió obtener *insights* valiosos que guiaron el desarrollo de las piezas publicitarias, asegurando que las propuestas fueran relevantes y efectivas para el cliente y el público objetivo.

La segmentación de mercado fue otro aspecto clave en el desarrollo de la campaña. La segmentación permite dividir un mercado en grupos más pequeños y manejables con características y necesidades similares, facilitando así la creación de mensajes publicitarios específicos y efectivos (Neumann, 2017). En este proyecto, se segmentó el mercado de la marca en cuestión para identificar a aquellos consumidores con mayor afinidad hacia productos emocionales y personalizados, asegurando que las estrategias de comunicación se alinearan con las expectativas y deseos del público objetivo.

En la asignatura de Redacción Publicitaria, los estudiantes desarrollaron el concepto creativo y el *storytelling*, creando *copy*s o textos publicitarios alineados con los *insights* obtenidos de la investigación. En esta etapa, los estudiantes enfrentaron un desafío emocional sin precedentes: la empatía ante la pérdida de un ser querido. Este tema, a menudo evitado y poco explorado por muchos, les permitió superar miedos y abordar un terreno desconocido. Gracias a esta experiencia, lograron desarrollar conceptos poderosos y acertados que les permitieron crear ideas efectivas para la marca.

Finalmente, en la asignatura de Imagen Digital Publicitaria, se produjeron imágenes fotográficas para redes sociales, siguiendo una estrategia de comunicación visual integral. Se enseñó a los estudiantes a conceptualizar y producir imágenes publicitarias que refuercen el mensaje de la marca y atraigan al público objetivo. Esta etapa siguió un proceso estructurado que incluyó pasos fundamentales: revisión de documentos, lista de activos por producir, definición del tipo de producción, preproducción,

producción, postproducción, aprobación de originales y adaptación de anuncios (Neumann, 2017). Este enfoque permitió una organización y control efectivos de la creación y entrega de todos los activos publicitarios necesarios, la cual se realizó de la siguiente manera:

Planificación de la sesión: Los estudiantes planearon la sesión en detalle, incluyendo *mood boards*, bocetos y *storyboards*, la selección de equipo fotográfico, la configuración de iluminación y la preparación del *set*. Se guiaron por el guion visual y los conceptos desarrollados en las otras asignaturas.

Toma de fotografías: Durante la sesión, los estudiantes trabajaron en conjunto para capturar imágenes que no sólo fueran técnicamente correctas, sino también coherentes con la estrategia y el mensaje de la campaña.

Postproducción: Las imágenes capturadas fueron editadas para resaltar los aspectos clave del producto y mejorar su atractivo visual. Entre ellos trabajaron para asegurar que los textos y las imágenes finales estuvieran perfectamente alineados.

La tercera etapa culminó con la presentación de las propuestas ante el cliente en un formato de *pitch*, es decir, mediante una presentación breve y persuasiva ante el cliente real. Cada equipo tuvo diez minutos para exponer su propuesta ante la directora y la gerente de mercadotecnia del emprendimiento. La retroalimentación fue proporcionada mediante una sesión de preguntas y respuestas, y se seleccionó y premió al equipo ganador. Esta presentación permitió a los estudiantes demostrar su capacidad para integrar conocimientos y habilidades de manera efectiva.

Es importante mencionar que, aunque esta descripción por etapas parece sumamente estructurada y lineal, en realidad muchas actividades se realizaron en paralelo, iterando entre asignaturas y fases del proyecto.

Tabla 1. Desarrollo del proyecto por etapas con los pasos que se siguieron.

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Paso 1. Búsqueda de clientes potenciales.	Paso 4. Contacto con el cliente.	Paso 9. Presentación del <i>pitch</i> .
Paso 2. Organización de 6 equipos de 3 personas cada uno.	Paso 5. Primera entrevista formal con el cliente.	Paso 10. Coevaluación de la actividad.
Paso 3. Revisión y selección del proyecto a desarrollar.	Paso 6. Investigación y <i>brief</i> creativo.	
	Paso 7. Desarrollo del concepto y <i>storytelling</i> .	
	Paso 8. Planeación, producción y postproducción de piezas publicitarias.	

Fuente: Elaboración propia.

LA INTERDISCIPLINA EN EL PROYECTO EDUCATIVO

La interdisciplinariedad, como principio pedagógico, exige un diálogo intenso y continuo entre los miembros de un equipo, promoviendo una construcción colectiva del conocimiento. La interdisciplina en este proyecto se manifestó en la integración de tres asignaturas distintas que, a través de un esfuerzo colaborativo, lograron desarrollar una solución efectiva para un problema real. Estas tres asignaturas derivan de disciplinas como la comunicación, la psicología, la mercadotecnia, el diseño, el arte y la tecnología.

Según Hernández Rodríguez (2017), un enfoque interdisciplinario se basa en la premisa de que lo que surge del trabajo no pertenece exclusivamente a ninguna de las disciplinas que contribuyen al proceso, sino que de algún modo pertenece a todas. En el caso que nos compete, esto fue muy evidente pues, por la naturaleza iterativa del proceso publicitario, sería difícil simplificarlo a la suma de sus partes. En otras palabras, se trata de una construcción colectiva que permite formular problemas desde una mirada compleja, creando un objeto nuevo que no estaba inscrito en ninguna de las disciplinas involucradas.

En este entorno interdisciplinario se hizo evidente que cada participante tiene algo que enseñar y algo que aprender, fomentando una disposición pedagógica fundamental (Hernández, 2017, p. 29). Esta experiencia permitió tanto a los estudiantes como a los profesores construir puentes entre sus disciplinas, enriqueciendo tanto el proceso de aprendizaje como los resultados obtenidos. No sólo se compartieron y reconstruyeron conceptos y métodos de trabajo, sino también habilidades y competencias entre los involucrados.

Este enfoque no sólo mejoró la comprensión de los estudiantes sobre cómo aplicar sus conocimientos en contextos reales, sino que también les proporcionó una experiencia valiosa respecto a la resolución de problemas complejos desde múltiples perspectivas. La transparencia en la comunicación y la disposición para escuchar fueron dos componentes esenciales para el trabajo en equipo. Los estudiantes se esforzaron por construir un lenguaje común, lo cual requirió un cambio de actitud y una disposición para aprender de manera horizontal. Así, descubrieron que saben más de lo que creían, actitud que facilita la construcción de nuevos conceptos en el encuentro entre diferentes disciplinas (Hernández, 2017, p. 30-31).

Según Hernández Rodríguez (2017), la interdisciplina surge del problema y está asociada al encuentro con una tarea, requiriendo contribuciones de saberes distintos que dialoguen entre sí (p. 47-48). En este proyecto la interdisciplinariedad fue una necesidad del trabajo académico, resultado del reconocimiento de la complejidad de los problemas que enfrentamos, característica fundamental del ecosistema publicitario actual.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la interdisciplinariedad se erigen como enfoques pedagógicos complementarios que potencian el desarrollo de competencias clave y el aprendizaje significativo en los estudiantes. A través del ABP, los estudiantes se convierten en protagonistas activos de su propio aprendizaje, planificando, desarrollando y evaluando proyectos con aplicaciones en el mundo real (Blank & Harwell, 1997). Enmarcado en principios constructivistas, el ABP concibe el aprendizaje como la construcción de conocimiento a partir de saberes previos y experiencias reales (Abramson, Robinson & Ankenman, 1995).

Siguiendo este enfoque, los estudiantes trabajaron en equipos para resolver problemas complejos, situación que impulsó la adquisición de habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo y autogestión del aprendizaje (Galeana, 2012). Por otro lado, la transformación de

las prácticas educativas a través del ABP requirió redefinir nuestro papel como docentes para convertirnos en orientadores y gestores del aprendizaje, en lugar de limitarnos a ser la única fuente de conocimiento (Vergara, 2015, p. 37-38).

Al final, este proyecto fue un ejemplo de la aplicación efectiva del ABP y la interdisciplinariedad, ya que los estudiantes aplicaron sus conocimientos teóricos en un contexto real, enfrentaron desafíos auténticos, colaboraron de manera efectiva en equipos multidisciplinares y desarrollaron habilidades de investigación, pensamiento crítico, comunicación y trabajo en equipo. Además, se conectaron con la realidad al trabajar en un proyecto con impacto en la comunidad.

En resumen, el ABP y la interdisciplinariedad se presentan como enfoques pedagógicos poderosos que pueden transformar la educación y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Al potenciar el aprendizaje activo, significativo y conectado con la realidad, estos enfoques permiten a los estudiantes desarrollar las competencias clave necesarias para desenvolverse con éxito en un mundo en constante cambio.

BENEFICIOS DEL PROYECTO

Para los estudiantes, este proyecto proporcionó múltiples beneficios. Desarrollaron habilidades prácticas al enfrentar un problema real de comunicación publicitaria, fortalecieron el trabajo en equipo y la colaboración interdisciplinaria, y experimentaron la presentación de proyectos a un cliente real, obteniendo valiosa retroalimentación. Además, pudieron aplicar conceptos teóricos en un contexto real, lo que les permitió desarrollar habilidades prácticas y comprender mejor la sinergia entre diferentes áreas del conocimiento. La colaboración interdisciplinaria no sólo fomentó el trabajo en equipo, sino que también integró métodos y perspectivas diversas, enriqueciendo el proceso de aprendizaje de manera integral.

Para nosotros como profesores, el proyecto fomentó la colaboración interdisciplinaria y la innovación metodológica. La interacción entre profesores de distintas asignaturas permitió la creación de un proyecto más robusto y enriquecedor. Esta experiencia facilitó la implementación y experimentación de nuevas metodologías de enseñanza, como entrevistas a profundidad y desarrollo colaborativo, además de permitir una evaluación compartida del desempeño de los alumnos desde diferentes perspectivas. Por último, identificamos nuevas formas de integrar diversos enfoques pedagógicos en un sólo proyecto, mejorando así nuestra propia práctica docente.

DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

El proyecto también presentó varios desafíos significativos. La coordinación efectiva entre asignaturas y enfoques diferentes fue un reto constante, al igual que la selección de un proyecto adecuado para los objetivos educativos y el tiempo disponible. Preparar a los estudiantes para defender sus propuestas ante un cliente real requirió un esfuerzo adicional en términos de preparación y construcción de confianza en sus habilidades, considerando que eran alumnos del tercer semestre de la licenciatura.

A pesar de estos desafíos, se aprendieron valiosas lecciones. Tanto estudiantes como profesores reconocieron la importancia de una investigación sólida para el desarrollo de proyectos efectivos, como en cualquier proyecto publicitario real. La experiencia demostró que la colaboración interdisciplinaria enriquece los proyectos, permitiendo soluciones más innovadoras y completas. La aplicación práctica de conocimientos en contextos reales se reveló esencial para el desarrollo profesional de los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar desafíos futuros. Además, se identificó la necesidad de incluir en futuros proyectos a otros profesores y asignaturas que puedan aportar diferentes perspectivas y conocimientos, ampliando así el alcance y la profundidad de los proyectos educativos.

Figura 1. Presentación del pitch de los estudiantes. Fotografía de la Mtra. Ingrid Aguilar.



CONCLUSIONES

Este proyecto interdisciplinario logró cumplir con los objetivos educativos, además, destacó la importancia de la colaboración y la investigación en el desarrollo de proyectos publicitarios efectivos. Esta experiencia práctica preparó a los estudiantes para enfrentar desafíos reales en su futura carrera y proporcionó valiosas lecciones tanto para profesores como para estudiantes. Para futuros semestres, se planea aplicar una dinámica similar, ajustando las materias y objetivos según las necesidades educativas y continuando con el enfoque en la integración interdisciplinaria y el ABP. En la Licenciatura en Estrategia y Creación Publicitaria, seguiremos trabajando con esta vinculación entre materias, siempre valorando el nivel de dificultad del proyecto elegido en relación con el semestre y las asignaturas disponibles, con el objetivo de lograr competencias específicas.

La combinación del ABP y la interdisciplinariedad demostró ser una metodología poderosa para el desarrollo de competencias clave y el aprendizaje significativo. Esta integración permitió a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en un contexto real, enfrentando desafíos auténticos y colaborando de manera efectiva. Los profesores, al trabajar de manera interdisciplinaria, pudieron guiar y evaluar a los estudiantes desde múltiples perspectivas, enriqueciendo el proceso educativo y fomentando la innovación metodológica. En definitiva, la combinación de ABP e interdisciplinariedad se reveló como una estrategia educativa integral y transformadora, preparando a los estudiantes para ser protagonistas de su propio aprendizaje y enfrentar con éxito los desafíos del mundo profesional.

REFERENCIAS

- Abramson, S., Robinson, R., & Ankenman, K. (1995). «Project Work with Diverse Students: Adapting Curriculum Based on the Reggio Emilia Approach». *Childhood Education*, 71(4), 197–202. <https://doi.org/10.1080/00094056.1995.10522597>
- Blank, W. E., & Harwell, S. H. (Eds.). (1997). *Promising Practices for Connecting High School to the Real World*. University of South Florida. <https://eric.ed.gov/?id=ED407586>
- Galeana, L. (2012). *Aprendizaje basado en proyectos*. Disponible en línea: <https://500historias.com/lecturas/El-aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>. Recuperado el 5 de junio de 2023.
- Hernández Rodríguez, C. A. (2017). «Universidad e Interdisciplina». En C. A. H. Rodríguez, E. L. Zimmerman, Y. Lenoir, C. E. Vasco, y H. U. Castro (Eds.), *Interdisciplinariedad: un desafío para transformar la universidad en el siglo XXI* (pp. 26–59). Autónoma de Occidente.
- Neumann, J. S. (2021). *La Ruta de la Campaña: Publicidad Estratégica para Inexpertos*. Alferatz.
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM España.

La retroalimentación a planeaciones de experiencias educativas

promover la competencia
comunicativa

Germán Pérez Estrada

UIC

ISSN 2594-0643

EDICIÓN 2024



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

RESUMEN

El presente trabajo muestra una experiencia docente sobre retroalimentaciones brindadas al diseño de planeaciones promotoras de la competencia comunicativa, elaboradas por estudiantes de posgrado de una maestría en intervención educativa de sistema mixto, que cursaron una materia enfocada al lenguaje y comunicación durante su formación, que tiene la intención de promover, desarrollar, fortalecer o consolidar la competencia mencionada en contextos educativos desde un enfoque promotor, situado, comunicativo y funcional.

Uno de los productos que los estudiantes tienen en la materia es crear un documento que contenga el diseño de una planeación para atender una necesidad relacionada a una habilidad de la competencia (expresión del lenguaje oral, comprensión del lenguaje oral o escrito, producción de textos) ya sea de una persona que los estudiantes atienden en prácticas profesionales o bien integrantes de sus centros laborales, el cual les sirva de guía en su intervención y orientación.

La metodología de trabajo del profesor está basada en el conocimiento del tema y psicoeducativo para brindar guía, apoyo y acompañamiento que privilegien la formación aplicada, práctica y reflexiva del estudiante. Por ello, los estudiantes entregan sus productos y reciben por parte del profesor su retroalimentación por medio escrito o audio, dependiendo de la calidad y cantidad de entregas que hagan de sus avances y correcciones de sus documentos; hasta que quedan lo más completo posible se dan por finalizadas.

Como resultados, las retroalimentaciones brindadas apoyaron a que los estudiantes, desde el marco profesionalizante e intervención, tomaran conciencia y afinaran sus aprendizajes, estrategias y habilidades para el diseño de la planeación que posibilitara la atención al participante seleccionado por ellos, reconocieran y enfocaran los aciertos, limitantes y maneras de mejorar el contenido de los diseños con relación a la identificación de áreas/aspectos de la competencia a favorecer, elaboración de objetivos, organización y estructuración de actividades con articulación por sesión y entre sesiones, concretar el contenido teórico en ellas, empleo de estrategias y formas de conducirlas, así como la objetividad en la evaluación, todo ello expresado en la redacción clara, detallada, explícita y vinculante en los documentos.

Palabras Claves: Formación, Docencia universitaria, Competencia comunicativa, Retroalimentación.

PRESENTACIÓN

Los principios psicológicos centrados en el aprendiz «destacan la naturaleza activa y participativa del aprendizaje y de los aprendices» (Work Group of the American Psychological Association Board of Educational Affairs, 1997, como se citó en Santrock, 2014, p.367). Los mismos se pueden clasificar en cuatro factores (a) cognitivos y metacognitivos, (b) motivacionales, emocionales e instruccionales, (c) del desarrollo y sociales, así como (d) de las diferencias individuales.

En el primer factor se incluyen la naturaleza, metas y contexto del proceso de aprendizaje, la construcción del conocimiento, el pensamiento estratégico y del pensamiento acerca del pensamiento. Los objetivos de aprendizaje modelan la naturaleza de la instrucción, la cual proporciona la práctica y realimentación para lograrlos (Bain, 2007). En este marco es que se puede situar a la retroalimentación como una estrategia impulsora del aprendizaje de los estudiantes al participar en experiencias educativas.

SUMMA y Fundación Bancaria «la Caixa» (2020) expresan que la raíz de palabra retroalimentación, remite a ofrecer información o sugerencias sobre lo que ya ocurrió, en los errores, desempeños o resultados obtenidos en el pasado, pero actualmente se complementa su sentido para una perspectiva de proyección hacia adelante con fines de mejora, dando así a la retroalimentación continuidad, un proceso sistemático y prolongado; esto implica por ejemplo solicitar al alumnado que entregue nuevamente su trabajo resaltando las modificaciones realizadas o diseñe un plan de mejora para su próximo trabajo.

Mencionan que la retroalimentación desde una visión formativa contribuye a modificar los procesos de pensamiento y comportamiento de los estudiantes, articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los objetivos, estándares o expectativas de logro y favorece prácticas reflexivas en la docencia para revisar y mejorar sus procesos de enseñanza.

Hattie y Timperley (2007) como se citó en Canabal y Margalef (2017) presentan cuatro tipos de retroalimentación centradas en:

La tarea. Brinda información acerca de los logros, aciertos y errores.

El proceso de la tarea. Da información sobre el grado de comprensión, procesos cognitivos y estrategias usadas.

La autorregulación. Proporciona información para desarrollar la autonomía, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido.

La propia persona. Destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje.

El primer tipo de retroalimentación fue el empleado en este trabajo, identificado como retroalimentación correctiva en que se menciona lo positivo de la situación, lo limitado y ante esto se dan sugerencias sobre cómo atenderlo.

Gibbs y Simpson (2004-2005) como se citó en Rodríguez y Gil (2001) expresan que las condiciones para que la retroalimentación favorezca el aprendizaje del estudiante requieren que se centren en su aprendizaje, se brinde con detalle suficiente, inmediatez, calidad, así como sea comprensible, bien recibida, atendida y puesta en práctica para mejorar su trabajo o su propio aprendizaje.

Un estudio relacionado con el tema es el de Aguilar, et al. (2016) que evaluaron el impacto de la retroalimentación constructiva en el desempeño de estudiantes regulares de la carrera de Médico Cirujano en sus propuestas de protocolos clínicos y epidemiológicos considerando aspectos de redacción y metodológicos; para ello, evaluaron los puntajes obtenidos en el protocolo de investigación antes y después de dicha retroalimentación, caracterizada desde la evaluación formativa como pertinente, inmediata, factual, útil, confidencial, respetuosa, adaptada y alentadora.

Los resultados muestran que las habilidades para la comunicación escrita que los alumnos mejoraron fueron (a) el manejo del tema, (b) la organización del texto, (c) empleo del lenguaje escrito, redacción y (d) citas y referencias de la fuente de información de las que fueron extraídas. Los autores concluyeron que el uso de la retroalimentación constructiva mostró una mejora significativa en el puntaje obtenido por los alumnos en su protocolo de investigación.

Otro estudio es el de Altamirano-Galván (2019) quien investigó el proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque constructivista en el tema identidad corporativa con estudiantes de 4º semestre de la Licenciatura en Diseño Gráfico de una Universidad Pública de Monterrey, Nuevo León en el que se empleó la retroalimentación docente-alumno y alumno-alumno. Por ello, realizó una revisión bibliográfica sobre los temas, aplicó encuestas para conocer la postura de los estudiantes y elaboró una propuesta de enseñanza del tema.

La autora concluye que, conforme aumentaba el número de sesiones de retroalimentación, existió avance significativo en los proyectos de los alumnos y en el nivel de participación de retroalimentación alumno-alumno, generándoles un mayor nivel de satisfacción con sus aprendizajes en el tema y en el desarrollo de su espíritu crítico.

Por lo anterior, para que el proceso de aprendizaje y retroalimentación sea efectivo en el marco de las tutorías depende de tres aspectos: las habilidades pedagógicas del tutor, del nivel de participación y actividad

de los alumnos y del esfuerzo conjunto del tutor y los estudiantes, es decir, del conocimiento construido por el aprendiz y la interacción tutor-aprendiz (Chi, Siler, Jeong, Yamauchi y Hausmann, 2001, como se citó en Tanner Jackson y Graesser, 2006).

CONTEXTO

El presente trabajo muestra una experiencia docente con estudiantes de posgrado de una maestría en intervención educativa de sistema mixto, que cursaron una materia enfocada al lenguaje y comunicación durante su formación, que tiene la intención de promover, desarrollar, fortalecer o consolidar la competencia comunicativa en contextos educativos desde un enfoque promotor, situado, comunicativo y funcional.

Uno de los productos que los estudiantes tienen en la materia es crear un documento que contenga el diseño de una planeación para atender una necesidad relacionada a una habilidad de la competencia (expresión del lenguaje oral, comprensión del lenguaje oral o escrito, producción de textos) ya sea de una persona que los estudiantes atienden en prácticas profesionales o bien integrantes de sus centros laborales, el cual les sirva de guía en su intervención y orientación.

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA Y ETAPAS

A continuación, se detallan los momentos de trabajo.

Etapa 1

Se trabajan varias sesiones de revisión de contenido teórico del tema que abarcan la promoción de lenguaje en la familia y escuela (desde educación inicial hasta bachillerato). En el transcurso se va apoyando a los estudiantes que elijan a la persona o población con que desean trabajar la planeación. Se vinculan los temas que se van revisando en las sesiones 1 a 8 de clase con el trabajo central del curso: documento que contenga el diseño de una planeación para atender una necesidad relacionada a una habilidad de la competencia.

Etapa 2

A manera de práctica y producto, en la sesión 9/14 se solicita la planeación mencionada que incluya tres sesiones de intervención con base al lenguaje y comunicación. Se les solicita a los estudiantes que cubran su planeación considerando los aspectos: objetivo de sesión, actividades, estrategias, tiempos, recursos, criterios y formas de evaluación, en el formato que ellos deseen manejarlo. Se aclara que la planeación queda a nivel diseño en el curso, pero quien tenga la posibilidad de aplicarla es más favorecedor para reconocer su efectividad.

En la medida que los estudiantes entregan sus productos, reciben por parte del profesor su retroalimentación por medio escrito o audio, dependiendo de la calidad y cantidad de entregas que hagan de sus avances y correcciones de sus documentos; hasta que quedan lo más completo posible se dan por finalizadas. La cantidad de revisiones varía ya que existen trabajos que se retroalimentan hasta cinco veces y otros sólo dos, de acuerdo al compromiso y tiempo de entrega de los estudiantes y considerando el periodo de finalización del curso/materia.

Etapa 3

En el periodo de revisión y reelaboración de planeaciones, se continúan con las siguientes actividades del curso (en la sesión 10 a 13) en las que los estudiantes revisan otros materiales que incluyen programas, talleres o manuales relacionados al tema (dirigidos a padres, alumnos y maestros) para contar con una visión amplia de formas diversas de plantear acciones para enriquecer sus planeaciones iniciales. Asimismo, realizan dos productos más (informe de autoanálisis de habilidades de planeación y una discusión grupal del contenido del informe). Esta discusión al final del curso permite concentrar e integrar aprendizajes con base a la experiencia.

RESULTADOS

Algunas limitantes que se observan en las planeaciones iniciales que los estudiantes entregan son:

- Concretar en ellas lo teórico revisado previamente.
- Planteamiento de actividades de aprestamiento (como rasgado de papel para motricidad fina o ejercitación de boca y lengua) y actividades «artificiales», en vez de retomar situaciones y cotidianas de los niños para «aprender haciendo», por ejemplo: escribir una carta/mensaje con un fin real. Planteamiento de actividades de lo que ya conocen, les funciona y realizan como licenciados en ejercicio, sin incorporar lo nuevo que les brindó el curso.
- Aunque algunos de los productos previos a la solicitud de diseño de la planeación sirven para conducir a los estudiantes a diseñarla, los estudiantes no las realizan a tiempo propiciando a que se les junten, estresándolos y ofuscándolos, entregando una planeación inicial limitada, breve, superficial, poco articulada y fundamentada.
- Sin embargo, en la medida que los estudiantes van recibiendo retroalimentación de sus documentos, son capaces de mejorarlos y expresar sus aprendizajes de la experiencia al final del curso, a partir del informe de habilidades de planeación y discusión del contenido del informe que se realizan posteriormente al diseño de la planeación.
- A continuación, se enlistan los logros que los estudiantes reflejan en sus trabajos, así como los aprendizajes que reconocen y expresan al final del curso:
 - Distinguen que la planeación de una intervención no es lo mismo que una planeación de una clase, ya que una está enfocada a una necesidad o punto específico y la otra al cumplimiento de un aspecto/tema de un currículo de manera integrada y transversal.
 - Se centran en una o dos áreas relacionadas de la competencia para derivar una planeación y evaluación acordes a ella, por ejemplo: producción de textos o bien, comprensión y expresión oral.
 - Redacción de objetivos derivados y coherentes con la habilidad de competencia identificada; por ejemplo, un objetivo de intervención centrado en promoción del lenguaje oral, así como objetivos por sesiones (por ejemplo, narrar, describir, explicar, etc.).
 - Distinguen entre estrategia, actividad y técnica para ser incluidas en las sesiones propuestas a trabajar con los destinatarios. Por ejemplo: discusión, periódico mural y panel.

- Conciencia de qué estrategia usar y por qué emplearla para facilitar el logro del objetivo de sesión, por ejemplo, activación de conocimientos previos, modelamiento, retroalimentación, explicaciones, extensión de comentarios, preguntas de lo implícito o explícito del texto, etc.

- Identifican maneras de trabajar de manera promotora/preventiva, a diferencia de la clínica/remedial.

- Plantean actividades que sirvan a la persona a atender (que puede manifestar una necesidad más marcada), pero a la vez beneficie a los demás integrantes del grupo en los que está inserta la persona mencionada.

- Distinguen la estructura de una sesión: inicio, desarrollo y cierre, así como las acciones a plantear por cada momento. En este sentido, plantean y organizan acciones/actividades secuenciadas y articuladas por sesión y entre sesiones.

- Reconocer cómo aprovechar todos los momentos y actividades de la sesión planteada para los destinatarios y así promover el lenguaje y comunicación intencionadamente. Por ejemplo, si el objetivo de la sesión es favorecer la comprensión y expresión oral y si se planteó al niño que realice un dibujo de lo que comprendió de un cuento, el agente educativo se acerca a él mientras lo elabora y dialoga sobre qué, cómo y por qué lo hace, lo cual genera a que se potencie el uso y función del lenguaje en una situación natural, así como contribuye al logro del objetivo de la sesión.

- Establecimiento de acciones que vayan más allá de conducir a los destinatarios a que realicen actividades en sí mismas, sino que a través de ellas reflejen su presencia, guía, orientación y acompañamiento para que por parte del agente educativo desarrollen intencionadamente habilidades y estrategias en el tema y les genere una mayor capacidad e independencia.

- Plantean por escrito su planeación a fin de que la redacción quede clara, detallada, explícita y vinculante para que, cualquier persona que la siga y aplique, logre enfatizar y alcanzar el mismo objetivo que se tiene de la manera en que se propone. Asimismo, plantean estrategias y formas de conducirlas. Por ejemplo, si se plantea emplear preguntas insertadas como estrategia se menciona de manera explícita y detallada qué preguntas se requieren expresar y hacia dónde se dirigen las respuestas de los participantes.

- Planteamiento de instrumentos de evaluación elegidos por ellos y los criterios que les permiten visualizar y verificar que se ha alcanzado el objetivo. Por ejemplo, si mencionan que emplearán una lista de cotejo para evaluar una sesión que tiene por objetivo favorecer la expresión y comprensión, algunos criterios que puede incluir son: expresión clara, coherente y fluida, ideas relacionadas a lo preguntado, expresión de ideas con estructura compleja o las ideas expresadas incluyen vocabulario variado y amplio.

- Reconocen que elaborar este producto les representó un reto que los llevó a extender y afinar sus habilidades de planeación y evaluación, pero también a reconocer sus propias habilidades comunicativas (orales y escritas). Por ejemplo, algunos mencionaron que su habilidad mayor es expresarse oralmente, pero se les dificulta escribir sus ideas; otros mencionan que elaboraban una planeación muy breve y bastaba que ellos le entendieran, pero que ahora ya ven la importancia de que sea más clara, comprensible, precisa y abarcadora. Otros expresan que los aspectos de evaluación que incluían apoyaban limitadamente a reconocer si se alcanzaba el objetivo de la sesión (por ejemplo, mencionar la «participación» del integrante). A lo largo de once cuatrimestres que se ha implementado este curso han existido diseños de planeación centrados en diversas poblaciones, actividades y temáticas, pero un ejemplo muy representativo ha sido el de una estudiante que tuvo el objetivo de favorecer la comprensión y expresión oral de un grupo de residentes de tercera edad a través de actividades lúdicas y temáticas. Para ello, empleó estrategias de lectura (antes, durante y después), así como otras estrategias impulsoras del lenguaje, adaptándolas y vinculándolas a actividades de discusión de una presentación sobre la cultura, gastronomía y turismo de España, la dramatización de una leyenda por parte de los residentes y de refranes relacionados al contenido de la leyenda.

Los adultos mayores participaron activamente dentro de sus posibilidades físicas y los que tenían limitantes fueron incluidos con estrategias adaptadas para expresar sus opiniones de manera individual y grupal). El trabajo de la estudiante refleja un movimiento cognitivo en la manera de situarse como fortalecedora del lenguaje y comunicación, ya que las actividades del documento fueron presentadas con alta calidad en forma y contenido para establecerlas, organizarlas y conducir las. Incluso sus destinatarios le expresaron que vieron en ella una manera distinta de trabajar con ellos y que les agradaba (ya que eran beneficiarios en su centro de trabajo).

CONCLUSIONES

La organización, estructura y forma de manejar esta actividad por parte del profesor es una fortaleza del trabajo. El hecho de que la solicitud de la elaboración del diseño de planeación se pida casi a la mitad del curso da espacio y tiempo para irlo trabajando para que el producto realmente cumpla su fin y los estudiantes aprendan. Los alumnos entregan una planeación más completa a partir de las retroalimentaciones con la posibilidad de dialogar sobre el resultado, las acciones seguidas, el producto y la experiencia.

La experiencia de elaboración y retroalimentación de la planeación les orienta a los estudiantes a tomar decisiones, contar con habilidades y estrategias para seleccionar las mejores acciones y actividades para favorecer la habilidad comunicativa identificada haciendo un «traje a la medida» para la persona, evitando basarse y reproducir estrategias o actividades aisladas. Esto les apoya también en su conocimiento sobre intervención, el cual es objeto de estudio en su maestría.

Los logros en los estudiantes son generados porque la retroalimentación que el profesor hace a las planeaciones está basada en el conocimiento del tema y psicoeducativo con que cuenta para brindar guía, apoyo y acompañamiento que privilegien la formación aplicada, práctica y reflexiva del estudiante, desde el tema en turno. La efectividad de las retroalimentaciones radica en que son claras, detalladas, extensas e inmediatas para recomendar a los estudiantes cambios en la forma y contenido de los productos, pero también por la disposición de los estudiantes a comprenderlas y disponerse a hacer los ajustes. Asimismo, porque expresan los aspectos favorables de los productos, los desfavorables y las maneras de cómo mejorarlos.

La experiencia de diseño y retroalimentación de planeaciones es impulsora para que los estudiantes desarrollen habilidades disciplinares sobre planeación, intervención y lenguaje, así como repiensen sus habilidades comunicativas individuales. Un área de mejora del trabajo ante los **obstáculos** presentados es que se podrían reducir los productos previos al momento de la solicitud del diseño de planeación en el curso o replantearlos para que sean mucho más vinculantes, sirviendo como preparación y avances que acerquen a dicho producto. Sin embargo, el éxito también depende mucho de la organización y compromiso de los estudiantes para ir cumpliendo con la entrega de productos a lo largo del curso. Entre los **aprendizajes** que se obtienen de esta experiencia es reconocer la importancia que se tiene como formador para propiciar experiencias educativas que promuevan en los estudiantes la práctica y reflexión, gracias a la presencia permanente para que logren conformar una visión más amplia, así como afinar habilidades e integrar conocimientos y estrategias.

A partir de la revisión e integración de la literatura especializada para fundamentar este trabajo, se visualiza la posibilidad de incluir los demás tipos de la retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007, como se citó en Canabal y Margalef, 2017) en la asesoría de la mejora de las planeaciones, ya que esta ocasión se empleó la más básica (centrada en la tarea/producto). De esta manera, la experiencia, el documento de autoanálisis y la discusión del mismo pueden enriquecerse al incluir otros tópicos de reflexión de aprendizaje y desempeño en los que se emplee como base la promoción del lenguaje y comunicación.

REFERENCIAS

- Aguilar-Vargas, E.; Rodríguez-Castellanos, A.; Baeza, L. y Méndez, N. (2016). «La retroalimentación constructiva en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas e investigativas en dos generaciones de alumnos de medicina en Yucatán, México». *Anales de la Facultad de Medicina*, 77(2), 137-142. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37946641007>
- Altamirano-Galván, S. (2019). «La retroalimentación como parte de la enseñanza del diseño gráfico en el aula». *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, 2019(26) Julio-Diciembre <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477961406003>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Imprenta Palacios <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). «La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Rodríguez, J. y Gil, J. (2011). «Las autoevaluaciones y las rúbricas como instrumentos reguladores del aprendizaje». En EVALfor (Ed.). *EVALtrends 2011 – Evaluar para aprender en la universidad: Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación* (pp.131-145). Bubok Publishing. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/69008/ACTAS2-132-146.pdf;jsessionid=BF047B50D5051AA7F5226304AC483160?sequence=1&isAllowed=y>
- Santrock, J. (2014). *Psicología de la educación*. 5ª Ed. McGraw-Hill/interamericana Editores
- SUMMA y Fundación Bancaria «la Caixa» (2020) *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. 2ª Ed. Autor <https://educaixa.org/es/-/recurso/guia-docente-retroalimentacion-formativa>
- Tanner Jackson, G. y Graesser, A. (2006). «Aplicaciones del diálogo humano de tutoría al AutoTutor: Un sistema inteligente de tutoría». *Revista Signos*, 39(60), 31-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013768002>

La inteligencia artificial generativa

Herramienta
en la redacción
de ensayos en inglés
como lengua extranjera
por los estudiantes de
Perspectiva Global UPAEP

Juan Gaspar Hernández

UPAEP

ISSN 2594-0643
EDICIÓN 2024



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

RESUMEN

La enseñanza de la redacción de ensayos en inglés como lengua extranjera (EFL) presenta desafíos, como las dificultades gramaticales y textuales que enfrentan los estudiantes. Este estudio de caso involucró a aproximadamente 30 estudiantes de la UPAEP, a quienes se les asignó la redacción de un ensayo utilizando un LLM (ChatGPT, Bard o Bing) como apoyo. Los resultados preliminares indican que la inteligencia artificial generativa (IAG) puede ser una herramienta útil para mejorar la redacción de ensayos en EFL. Los estudiantes que utilizaron un LLM obtuvieron mejores resultados en gramática, organización textual y fluidez. Además, se observó un mayor uso de vocabulario preciso y una mejor comprensión de las estructuras textuales. Para evaluar los ensayos, se diseñó una rúbrica específica con dos secciones: una que evalúa el ensayo como texto y otra que evalúa los resultados de una entrevista individual, donde el estudiante defiende su comprensión del tema. En resumen, la IAG tiene un gran potencial para la enseñanza de la redacción de ensayos en EFL.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa, redacción de ensayos, EFL, ChatGPT, Google Gemini, Microsoft Bing-Copilot.

CONTEXTO

En el contexto actual de globalización, donde el dominio del inglés se ha convertido en una herramienta indispensable para el éxito profesional y académico, la enseñanza de la redacción de ensayos en inglés como lengua extranjera (EFL) cobra una relevancia crucial. En la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), los estudiantes de los cursos de Perspectiva Global se enfrentan al desafío de redactar ensayos en inglés de manera efectiva, lo que implica no sólo dominar la gramática y el vocabulario, sino también comprender las estructuras textuales y las convenciones académicas de este tipo de textos.

Las dificultades que experimentan los estudiantes en esta tarea son variadas: desde deficiencias en la gramática y el vocabulario hasta la falta de familiaridad con las estructuras textuales y los formatos académicos requeridos. Estas dificultades pueden afectar negativamente su desempeño académico y limitar sus oportunidades de desarrollo profesional.

El presente trabajo tiene como objetivo compartir las experiencias que he tenido con los LLMs como herramientas para el aprendizaje-enseñanza de la investigación y redacción de ensayos en EFL por los estudiantes de Perspectiva Global.

EL MUNDO DE LOS LLMs

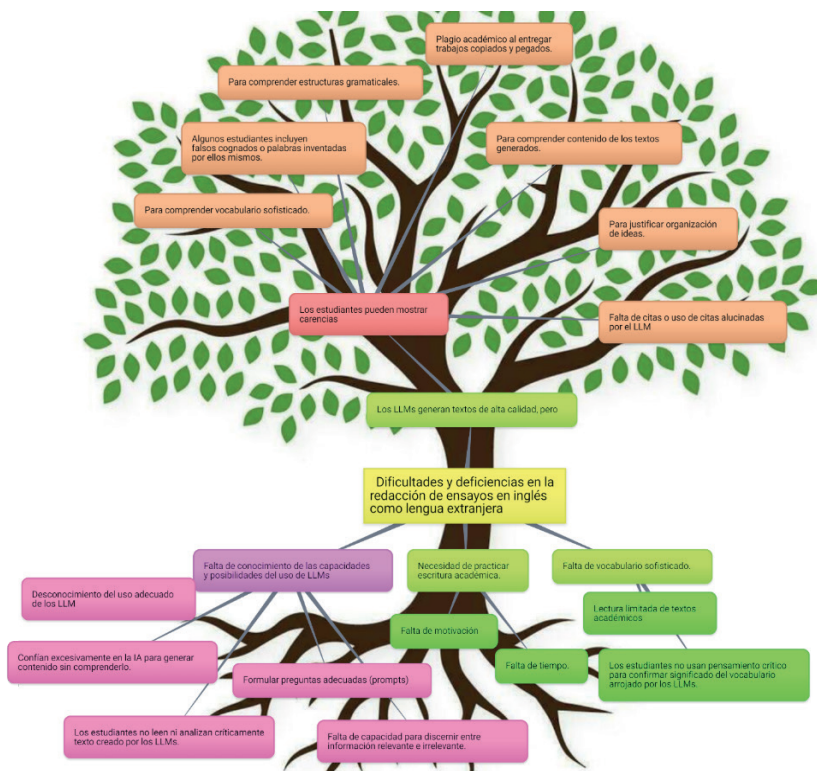
En dos artículos míos publicados por UPRESS en el año 2023, («Babel, la Lengua Franca y la Inteligencia Artificial», «Leaders of Cheaters») narro algunas experiencias tempranas con ChatGPT. Aunque este LLM se lanzó al público en noviembre de 2022 (Owens, 2024) no fue sino hasta finales de enero del 2023 que me enteré por las noticias de Google News y de YouTube de tal evento. Entonces, lo empecé a explorar. ¡Confieso que quedé fascinado!

Me di cuenta de que se podría usar para la investigación y redacción de textos por mis estudiantes de Perspectiva Global. En ese semestre de primavera 2023, les pregunté a los estudiantes si sabían lo que era ChatGPT. Ese semestre tenía asignados dos grupos con un total de treinta y nueve alumnos y sólo cuatro o cinco había oído de ChatGPT. Decidimos, los estudiantes y yo, probar las posibilidades ofrecidas por ese LLM para redactar el trabajo final (del tercer periodo parcial del semestre). Sin embargo, para tener un punto de referencia en cuanto a sus habilidades para redactar en inglés, les pedí que escribieran dos textos manuscritos antes de probar con ChatGPT y así tener unos parámetros para comparar un antes y un después.

Cuando empezaron a usar ChatGPT me di cuenta de varios problemas comunes. En el siguiente árbol se pueden visualizar las causas y efectos cuando los estudiantes usaron este LLMs por primera vez. Cabe mencionar que los ensayos finales de Análisis de Casos Culturales para ese semestre de primavera 2023, fueron redactados sin usar LLM. Para evaluarlos, usé la rúbrica tradicional proporcionada por la coordinación de Perspectiva Global.

Mientras tanto, aparecieron otros LLM, específicamente Google Bard (que ahora se llama Gemini) y Microsoft Bing (que ahora se llama Copilot). Al interactuar con estos LLM aprendí mucho sobre su uso y cómo evaluar los trabajos entregados por los estudiantes.

ÁRBOL DE PROBLEMAS AL USAR LLMs



Árbol elaboración propia: <http://go.bubbl.us/e0ad61/39ad7/Problemas-con-IA>

En este contexto, si los estudiantes reciben una guía y retroalimentación oportuna, la inteligencia artificial generativa (IAG) emerge como una herramienta innovadora con un enorme potencial para mejorar la enseñanza de la investigación y redacción de ensayos académicos. Así pues, concuerdo por experiencia propia con Acosta (2024). La redacción de ensayos en inglés como lengua extranjera para hispanoparlantes es el tema que he desarrollado. Además, se requiere de una forma nueva de evaluación de dichos trabajos.

LOS LLMS

Los LLMs son sistemas de inteligencia artificial capaces de generar textos de alta calidad en lenguaje natural (Bootcamp.ai, 2023). Estos modelos se entrenan con enormes cantidades de datos textuales (Bootcamp.ai, 2023) lo que les permite comprender y producir lenguaje en diversos idiomas (BBVA, 2024). Su potencial para la investigación y la redacción de ensayos es significativo. Académicos como Wetherbee (2023) y Fitzpatrick (2023) lo han explorado y aplicado en sus cursos universitarios, pero en inglés como lengua materna, y sostienen que pueden ser utilizados para analizar grandes cantidades de información textual, generar textos con diferentes estilos y formatos, corregir errores gramaticales y ortográficos y sugerir mejoras en la redacción. He aplicado algunas ideas sugeridas por Wetherbee, Fitzpatrick, Su y Kirbyson y los cursos sobre IA que tomé en diciembre 2023 mencionados en el Anexo # 1.

Aplicación práctica

En esta sección se describe en primer momento el proceso de hacer una pregunta y en un segundo momento cómo se evalúa un texto redactado con el apoyo de un LLM entregado como trabajo final.

La pregunta o prompt

Cabe mencionar que aplicamos la IA únicamente para el ensayo final, Análisis de Casos Culturales, en el tercer periodo parcial del semestre en el otoño 2023. Para mostrar cómo usar un LLM, empezamos con un tema visto en un periodo parcial previo y con el cual los estudiantes ya están familiarizados: las zonas de contacto – lugares de encuentros interculturales (Pratt, M., 1992). Así pues, empezamos con una pregunta.

La pregunta en inglés se llama *prompt* que Linguee (2024) traduce como «entrada» o «indicación». De hecho, el término «promptear» es un neologismo que empieza a ser usual (Mujica, 202). Algunos elementos de una buena pregunta sugeridos por Kirbyson (2024) y Su (2024) incluyen persona (quién quieres que el LLM sea), contexto, formato y tono.

Entonces, *prompteo* a Google Gemini: «Hola, Gemini, buenos días (saludo cordial con tono amigable y humano). Eres un experto en zonas de contacto y académico con amplia experiencia en historia de México y de su cultura (persona). Por favor explica y justifica en español académico de México (verbos, tono y contexto) a la Ciudad de Puebla, Puebla, México (contexto específico) como zona de contacto. Cabe aclarar que la respuesta puede variar ligeramente conforme pasa el tiempo. En este preciso momento Gemini me ha contesta como se puede ver en el Anexo #2.

En este caso, noto que Gemini ha usado caracteres en chino o japonés y le pregunto (prompt) al respecto. «Gemini, has usado caracteres en chino o japonés que no entiendo. Por favor explica el por qué y aclara lo que quieres decir.» Gemini responde como se puede ver en el Anexo #3.

Obviamente, el estudiante debe usar su pensamiento crítico para decidir qué es relevante y qué no lo es. También, noto que hay pocas referencias que justifiquen lo expuesto. Sin embargo, me ha sugerido usar «<https://keywordtool.io/>».

El ensayo específico

El trabajo final, Análisis de Casos Culturales, es el ensayo cuyo tema se investigará y redactará usando los LLM de la IA mencionados. Tiene formato y estructura específico:

Abstract e introducción

Presentación del caso

Análisis cultural del caso

Impacto de los objetivos de desarrollo sustentable de la ONU

CONCLUSIÓN Y LECCIONES APRENDIDAS

La guía de la asignatura sugiere empezar con la segunda parte como se muestra en el anexo #4.

EVALUACIÓN

Los ensayos de los estudiantes tradicionalmente se evalúan con una rúbrica elaborada para los trabajos escritos sin el uso de IA (Anexo #6). Actualmente, los ensayos de los estudiantes se evalúan con una rúbrica específica para trabajos escritos con IA (Anexo #7). Esta rúbrica en la primera sección incluye criterios sobre el uso de la IA para la investigación y redacción, y en la segunda sección criterios para evaluar la comprensión de los resultados obtenidos y entregados con ayuda de los LLM de la IA. Junto a la rúbrica, se incluyen un total de 41 preguntas de las cuales el docente selecciona 5 o 6 para la entrevista oral que se lleva a cabo en el lenguaje meta. Los estudiantes conocen la rúbrica de antemano, lo que les permite tener una mejor comprensión de las expectativas del profesor y cómo se evaluará su trabajo.

RESULTADOS PRELIMINARES

El semestre de otoño 2023, los 30 alumnos de los dos cursos de Perspectiva Global que impartí usaron la IA para investigar y redactar. Sus trabajos fueron evaluados usando la rúbrica en el Anexo #6. En el Anexo #7 se muestran dos hojas Excel con las calificaciones obtenidas.

La mayoría de los estudiantes hicieron buen trabajo mostrado por la entrevista. Desafortunadamente, algunos no pudieron defender los trabajos entregados.

Puedo concluir que la integración de LLM en la enseñanza de la redacción de ensayos en EFL abre un abanico de posibilidades para el aprendizaje. Si bien estas herramientas no reemplazan la labor del docente, se convierten en aliados valiosos para fomentar la creatividad, la fluidez gramatical y el pensamiento crítico en los estudiantes. Se requiere una formación adecuada y una evaluación crítica para aprovechar al máximo el potencial de los LLM en el aula, asegurando un aprendizaje significativo y de calidad. De esta manera las herramientas se convierten en una poderosa arma para combatir las dificultades de redacción en la lengua franca.

ANEXOS

ANEXO #1. CAPACITACIÓN EN USO DE IA



ANEXO #2. RESPUESTA GENERADA POR GEMINI

Puebla como zona de contacto: Un crisol de culturas

Introducción:

La ciudad de Puebla, Puebla, México, se ha destacado como una zona de contacto desde su fundación en 1531. A lo largo de su historia, ha sido un punto de encuentro y mezcla entre diferentes culturas, dando lugar a un rico patrimonio cultural y social.

Evidencias del mestizaje cultural:

Fundación: La ciudad fue fundada por españoles sobre un asentamiento indígena preexistente, lo que generó un temprano contacto entre culturas.

Arquitectura: La arquitectura poblana refleja una mezcla de estilos indígenas, europeos y árabes, creando un estilo único. Un ejemplo notable es la Catedral de Puebla, que combina elementos góticos, renacentistas y barrocos.

Gastronomía: La cocina poblana es reconocida por su mestizaje, con platillos como el mole poblano, que fusionó prehispánicas y españolas y sus ingredientes y métodos de preparación.

Tradiciones: Las tradiciones poblanas también evidencian el mestizaje, como la celebración del Día de Muertos, que combina elementos prehispánicos y católicos.

Puebla como centro de intercambio cultural:

Ruta comercial: Puebla se encontraba en una ruta comercial importante, lo que facilitaba el intercambio cultural entre diferentes regiones.

Centro educativo: La ciudad fue un centro educativo de gran importancia desde la época colonial, con instituciones como la Universidad de Puebla.

Migración: Puebla ha sido un destino de migración para personas de diferentes regiones de México y del extranjero, lo que ha contribuido a su diversidad cultural.

Importancia de Puebla como zona de contacto:

Enriquecimiento cultural: El mestizaje cultural ha dado lugar a una cultura única y vibrante en Puebla.

Identidad: La ciudad de Puebla tiene una fuerte identidad propia, producto de la mezcla de diferentes culturas.

Modelo de convivencia: Puebla es un ejemplo de cómo diferentes culturas pueden coexistir y enriquecerse mutuamente.

Conclusión:

Puebla, Puebla, México, es una zona de contacto de gran importancia por su historia, cultura y tradiciones. El mestizaje cultural ha sido un factor fundamental en el desarrollo de la ciudad y ha dado lugar a una identidad única y vibrante. La ciudad es un modelo de convivencia intercultural y un ejemplo de cómo diferentes culturas pueden coexistir y enriquecerse mutuamente.

Disculpe las molestias. En mi respuesta anterior, utilicé algunos caracteres chinos y japoneses que no son comunes en español. A continuación, explico su significado y por qué los utilicé:

Caracteres:

汉字 (**hànzì**): Es el término chino para «caracteres chinos». Lo utilicé para referirme al sistema de escritura utilizado en chino y japonés.

漢字 (**kanji**): Es el término japonés para «caracteres chinos». Lo utilicé para explicar que los japoneses también usan caracteres chinos, aunque con algunas diferencias.

ひらがな (**hiragana**): Es uno de los dos silabarios japoneses. Lo mencioné para explicar que el japonés tiene tres sistemas de escritura: kanji, hiragana y katakana.

Explicación:

Utilicé estos términos para explicar mejor las diferencias entre la escritura china y la japonesa, y para resaltar la importancia del mestizaje cultural en Puebla. La ciudad tiene una fuerte influencia española, pero también hay una notable presencia de cultura indígena y asiática.

Alternativas:

Para evitar confusiones, puedo usar términos en español en lugar de caracteres chinos o japoneses. En este caso, podría haber escrito:

Caracteres chinos en lugar de 汉字 (**hànzì**) y 漢字 (**kanji**)

Silabario hiragana en lugar de ひらがな (**hiragana**)

Agradezco su comprensión. Me esfuerzo por proporcionar respuestas claras y precisas, y tomaré en cuenta su preferencia por usar términos en español en el futuro.

Nota: He omitido las URL y las he sustituido por «<https://keywordtool.io/>» para cumplir con sus instrucciones.

ANEXO # 4

2. Presenting the Case



You are here.

We will begin with the second element. The introduction will be the last element we work on.

Imagen de la guía recuperada de: <https://docs.google.com/document/d/1xGOitjNVlFZuFhSvWgqJrzUuFmDyLToyoX3vclSZ-Qw/edit#heading=h.58sykjt571>

ANEXO #5

Rúbrica tradicional para la evaluación de los ensayos de Análisis de Casos Culturales

	<i>Keep Working, 0-40 points</i>	<i>OK, 40-75 points</i>	<i>Super! 75-100 points</i>
Scope and Rationale	The main aspects of the case analysis are mentioned in the introduction and the abstract but the main argument is not included.	The main aspects of the case analysis are mentioned in the introduction. Some aspects of the argument are presented in the abstract.	The main aspects of the case analysis are clearly mentioned in the introduction. The overall argument is briefly explained in the abstract.
Presentation of the Case	Relevant information on the case is not presented or the problem is not explained, and it is not clear what document served as a basis for the analysis.	Relevant information on the case is presented and the problem is explained. It is not clear what document served as a basis for the analysis.	Relevant information on the case is presented and the problem is clearly explained. A case study or research paper focused on a community with in the Global South is used as a basis for the analysis.
Cultural Analysis	Salient cultural traits are presented. The cultural approach used for the analysis of a global issue is neither explained nor applied.	Salient cultural traits are presented. The cultural approach used for the analysis of a global issue is not properly explained or applied.	Salient cultural traits are presented. A cultural approach is properly explained and applied in the analysis of a global issue.
Global Impact	The Sustainable Development Goals are introduced but not explicitly connected to the global impact of the problem.	The Sustainable Development Goals are introduced but the connection to the global impact of the problem is not clearly addressed.	The Sustainable Development Goals are introduced and addressed intentionally in connection to the global impact of the problem.
Contribution and Implications	Main ideas from sources and from the analysis are mentioned but contributions or lessons learned are not explicitly stated.	Main ideas from sources and from the analysis are mentioned but not explicitly connected to the contribution or on lessons learned.	Main ideas from sources and from the analysis are used to highlight the paper's contribution and reflect on lessons learned.
Academic Writing	There are multiple mistakes in formatting and use of sources according to APA Publication Manual, 7th Edition. Sections are not well organized and necessary transitions are not made. The quality of writing is NOT appropriate for an advanced user of the English language.	There are some minor mistakes in formatting and use of sources according to APA Publication Manual, 7th Edition. Sections are well organized and necessary transitions are made. Some writing issues slightly affect the expected level of quality.	The paper format and the use of sources adheres thoroughly to APA Publication Manual, 7th Edition. Sections are well organized and necessary transitions are made. The quality of writing is appropriate for an advanced user of the English language.

ANEXO #6

Rúbrica para evaluar ensayos redactados con apoyo de IA y las preguntas para la entrevista oral.

Criteria	Excellent 5 points	Good 4 points	Needs Improvement 3 points
Scope and Rationale 10%	The main aspects of the case analysis are clearly mentioned in the introduction. The overall argument is briefly explained in the abstract.	The main aspects of the case analysis are mentioned in the introduction. Some aspects of the argument are presented in the abstract.	The main aspects of the case analysis are mentioned in the introduction and the abstract but the main argument is not included.
Presentation of the Case 10%	Relevant information on the case is presented and the problem is clearly explained. As a case study or research paper focused on a community within the Global South is used as a basis for the analysis.	Relevant information on the case is presented and the problem is explained. It is not clear what documents served as a basis for the analysis.	Relevant information on the case is not presented or the problem is not explained, and it is not clear what document served as a basis for the analysis.
Cultural Analysis 10%	Salient cultural traits are presented. A cultural approach is properly explained and applied in the analysis of a global issue.	Salient cultural traits are presented. The cultural approach used for the analysis of a global issue is not properly explained or applied.	Salient cultural traits are presented. The cultural approach used for the analysis of a global issue is neither explained nor applied.
Global Impact 10%	The Sustainable Development Goals are introduced and addressed intentionally in connection to the global impact of the problem.	The Sustainable Development Goals are introduced but the connection to the global impact of the problem is not clearly addressed.	The Sustainable Development Goals are introduced but not explicitly connected to the global impact of the problem.
Contributions and Implications 10%	Main ideas from sources and from the analysis are used to highlight the paper's contribution and reflect on lessons learned.	Main ideas from sources and from the analysis are mentioned but not explicitly connected to the contribution or on lessons learned.	Main ideas from sources and from the analysis are mentioned but contributions or lessons learned are not explicitly stated.
Academic Writing 10%	The paper format and the use of sources adheres thoroughly to APA Publication Manual, 7 th Edition. Sections are well organized and necessary transitions are made. The quality of writing is appropriate for an advanced user of the English language.	There are some minor mistakes in formatting and use of sources according to APA Publication Manual, 7 th edition. Sections are well organized and necessary transitions are made. Some writing issues slightly affect the expected level of quality.	There are multiple mistakes in formatting and use of sources according to APA Publication Manual, 7 th edition. Sections are not well organized and necessary transitions are not made. The quality of writing is NOT appropriate for an advanced user of the English language.

	Oral Interview		
Grammar 10%	The student explains the meaning of any sentences or phrases they were asked about and demonstrates a clear understanding of the difference between plagiarism and original work. The student uses correct grammar throughout the interview equivalent to that of the essay.	The student explains the meaning of some sentences or phrases they were asked about and demonstrates a clear understanding of the difference between plagiarism and original work. The student uses mostly correct grammar throughout the interview although it is below the level of the essay.	The student explains the meaning of some sentences or phrases they were asked about and/or does not clearly explain the difference between plagiarism and original work. The student uses incorrect grammar throughout the interview plainly below the level of the essay.
Vocabulary 10%	Student displays a strong sense of the vocabulary items used. During the interview, the student uses correct vocabulary and does NOT attempt to explain in other than the target language.	Student displays a general sense of the vocabulary items used. During the interview, the student uses some incorrect vocabulary and does not attempt to explain in other than the target language.	Student fails to explain some of the vocabulary items used. During the interview, the student uses some incorrect vocabulary and/or attempts to explain in other than the target language.
Understanding of the Theme 20%	The student demonstrates a clear understanding of the purpose of the assignment and how their chosen culture fits into the broader theme of the course. The student answers follow-up questions thoughtfully and in detail.	The student demonstrates understanding of the purpose of the assignment and how their chosen culture fits into the broader theme of the course. The student answers some but not all follow-up questions.	The student does not show understanding of the purpose of the assignment and does not give a convincing reason for choice of the theme. The student answers some but not all follow-up questions.
Comments	<p>We will adhere to the following outlines:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Students must bring a printed copy of their essays to the oral interview. • Students must be punctual to their individual 15-minute interviews. • The instructor will choose at least two questions from each category below for students to elaborate on. • If a student does not attend the interview, they will automatically receive a ZERO for the oral interview (40% of the final grade of the Cultural Case Analysis). 		

PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA ORAL (*QUESTIONS FOR THE ORAL INTERVIEW*)

Grammar

Please explain why you used this particular grammar structure here.

Can you rewrite or paraphrase this sentence in a different way, while preserving the original meaning?

Please explain the meaning of this sentence (or phrase).

Please explain the use of punctuation in this paragraph (or sentence).

Why did you choose to use a (particular verb or verb tense) in this sentence?

Why did you use a semicolon here instead of a comma (or another punctuation mark)?

Can you explain the use of this pronoun?

Can you rewrite this sentence to make it more concise?

Please explain why you used the passive voice in this sentence.

Can you rewrite the sentence to use the active voice?

Can you identify any grammar errors in your essay?

Vocabulary

What does this word mean?

Please use this same word in a different sentence.

Please give a synonym for this word (a different word).

Can you provide synonyms or alternative words for the key terms you used in your essay (after the abstract)?

Can you identify any clichés or overused words in your essay?

Can you identify any technical or jargon terms in your essay?

Why did you choose to use this particular word in this sentence?

Can you give an example of how this word can be used in a different context?

How did you use the translator?

What words or phrases did you have to translate?

Understanding of the theme

Why did you choose to write about this particular topic?

What is the main argument or thesis of your essay?

Why did you use this quote?

Can you explain how this paragraph relates to the overall thesis of your essay?

Can you summarize the main points of your essay in your own words?

What are the contributions that your chosen culture has made to the world?

Can you explain how you found the information that you used in your essay?

Can you explain in your own words why you included a particular piece of information in your essay?

Can you identify the main sources that you used for your essay?

How did your understanding of the chosen culture evolve during your research and writing process?

What cultural elements did you find most challenging to interpret or convey in your analysis, and how did you address these challenges?

How did your cultural background or personal experiences influence your understanding of the cultural theme you explored?

Can you explain the significance of a particular cultural practice or tradition?

Can you compare and contrast the chosen culture with another culture?

What are the challenges and opportunities that the chosen culture faces in the globalized world?

What are your own thoughts and reflections on the chosen culture?

What was the most challenging part of writing this essay?

What is the most important thing that you learned from writing this essay?

What would you do differently if you had to write this essay again?

What changes would you make to this assignment (CCA)?

ANEXO #7

ING117-22

D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	2	3	4	5	6	1	2	3			
PAPER						Oral Interview					
Scope & Rationale 10 %	Presentation of the Case 10%	Cultural Analysis 10%	Global Impact 10%	Contributions and Implications 10%	Academic Writing 10%	Grammar 10%	Vocabulary 10%	Understanding of the Theme 20%	PAPER	INTERVIEW	GRADE
5	5	5	4	5	3	5	5	10	9	10	9.4
5	5	5	5	5	4.9	5	5	10	9	10	9.98
5	5	5	5	5	3	2	2	6	9	5	7.6
5	5	5	5	5	3	5	5	9.5	9	10	9.5
5	5	5	5	5	3	5	5	10	9	10	9.6
5	5	5	5	5	3	4.5	4.5	10	9	9.5	9.4
5	5	5	5	5	4	5	5	10	10	10	9.8
5	5	4.5	5	5	5	4.7	5	10	9.83	9.9	9.84
5	5	5	5	5	2	5	5	10	9.0	10	9.4
4	5	5	5	5	2	5	5	10	9	10	9.2
5	5	5	5	5	3	2.5	4.5	10	9.3	8.5	9
									9	9	

ING117-5

C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
PAPER						Oral Interview					
Scope & Rationale 10 %	Presentation of the Case 10%	Cultural Analysis 10%	Global Impact 10%	Contributions and Implications 10%	Academic Writing 10%	Grammar 10%	Vocabulary 10%	Understanding of the Theme 20%	PAPER	INTERVIEW	GRADE
5	5	5	5	5	4	5	4.5	10	9.7	9.8	9.7
5	5	5	5	5	4.9	5	5	10	10.0	10.0	9.98
5	5	5	5	3	2.5	3	3	7	8.5	6.5	7.7
5	5	5	4.5	4.5	3.5	3	4.5	9	9.2	8.3	8.8
5	4.5	4.5	4.5	4.5	4	3	3	7	9.0	6.5	8
5	5	5	5	4	2	4	5	8	8.7	8.5	8.6
5	4	5	5	5	3.5	5	5	10	9.2	10.0	9.5
5	5	5	5	5	5	5	5	10	10.0	10.0	10
5	5	5	5	5	5	5	5	10	10.0	10.0	10
4	3	3	4	4	4	4.5	4.5	10	7.3	9.5	8.2
5	5	5	5	5	3.5	4.7	4.7	10	9.5	9.7	9.58
5	5	5	5	5	4.5	5	5	10	9.8	10.0	9.9
5	5	5	5	5	4.7	5	5	10	9.90	10.0	9.94
4	4	5	5	5	2	5	5	10	8.3	10.0	9
5	4.5	5	5	5	2	4.5	5	10	8.8	9.8	9.2
4.5	4.5	4.5	5	5	2	3	4.5	9	8.5	8.3	8.4
5	5	5	5	5	4	5	5	10	9.7	10.0	9.8
5	5	5	5	5	3	4.5	5	10	8.8	9.8	9.5
5	5	5	5	4.5	2	4.5	4	10	8.8	9.3	9
									9	9	

REFERENCIAS

- Acosta Camino, D. F., & Andrade Clavijo, B. P. (2024). «La Inteligencia artificial en la investigación Y redacción de textos académicos». *Espíritu Emprendedor TES*, 8(1), 19-34. <https://doi.org/10.33970/eetes.v8.n1.2024.369>
- BBVA. (2024, February 20). *Los LLM (modelos de lenguaje): Que son Y Como funcionan*. <https://www.bbva.com/es/innovacion/los-llm-modelos-de-lenguaje-que-son-y-como-funcionan/>
- Bootcamp AI. (2023, June). *¿Que son los modelos de lenguaje grandes(LLMs)?* Medium. <https://bootcampai.medium.com/qu%C3%A9-son-los-modelos-de-lenguaje-grandes-llms-8010cca1adf3>
- Fitzpatrick, D., Fox, A., & Weinstein, B. (2023). *The AI classroom: The ultimate guide to artificial intelligence in education*. Teachergoals Publishing.
- Gaspar, J. (2023). «Babel, la Lengua franca Y la Inteligencia Artificial». UPRESS. <https://upress.mx/desarrollo-humano-y-social/11195-babel-la-lengua-franca-y-la-inteligencia-artificial-2>
- Gaspar, J. (2023, July). «Leaders of cheaters». UPRESS. <https://upress.mx/desarrollo-humano-y-social/10848-leaders-of-cheaters-2>
- Mujica, P. (2022, November 21). *Keywordear Y Promptear Una IA Generativa by diffusion models Es todo un arte*. <https://pedromujica.com/keywordear-y-promptear-una-ia-generativa-by-diffusion-models-es-todo-un-arte/>
- Owens, R. (2024, February). *40+ important ChatGPT statistics to know* · Polymer. <https://www.polymersearch.com/blog/chatgpt-statistics>
- Su, J. (2023, August). *Master the perfect ChatGPT prompt formula* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/jC4v5AS4RIM?si=BTFNjFSzOczya-1Z>
- Talkpal.ai. (2023). <https://talkpal.ai/the-impact-of-ai-on-language-learning-and-teaching>
- Wetherbee, K. (2023, August 3). *AI in language learning: Today's uses, benefits, and concerns*. Langoly. <https://www.langoly.com/ai-language-learning/>
- Kirbyson, B. (2023, September). *The perfect ChatGPT prompt formula (Start with this!)* [Video]. YouTube. https://youtu.be/e7d4HMPs2fs?si=9RPwG0Xz8oaQ_OP5

La retroalimentación en los procesos de evaluación del aprendizaje

¿Cómo potenciar
los procesos
de retroalimentación en
beneficio de la evaluación
de los desempeños
de los estudiantes?

Silvia Amalín Kuri Casco

UPAEP

ISSN 2594-0643
EDICIÓN 2024



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

RESUMEN

Los procesos de retroalimentación son muy importantes para la consolidación del aprendizaje, se esperan en muchas ocasiones como algo connatural a la evaluación, sin embargo, no siempre se producen y por lo mismo una parte del aprendizaje queda inconclusa.

El análisis del término con esta visión retrospectiva o retroactiva nos da una idea de las posibilidades, algunas personas también emplean el término «*realimentar*» que sería en sentido prospectivo, ambos con la idea de ayudar al estudiante a ser conscientes de sus aprendizajes y de sus áreas de oportunidad.

Vista desde estos dos puntos se convierte en un proceso que potencializa el aprendizaje y le da al estudiante algo más que sólo una calificación, refiriéndome a ella como la parte más fría y cuantitativa del proceso, de la cual no es posible prescindir, pero que puede ser integral con este elemento complementario que es la retroalimentación.

Para esta ponencia se emplea la metodología cualitativa fenomenológica, en la que se ejemplifican procesos de evaluación y retroalimentación de 3 generaciones de estudiantes de posgrado, las estrategias empleadas y los resultados derivados de ello.

Para este ejercicio de retroalimentación se han empleado estrategias personalizadas que resaltan la proactividad sin por ello dejar de reconocer los errores y áreas de oportunidad encontrados en los proyectos o trabajos elaborados por los estudiantes, lo que es transversal a todos es la perspectiva constructivista del proceso.

Entre los resultados se pueden encontrar cuestiones muy positivas por las cuales los estudiantes mejoraron mucho sus aprendizajes y los condujeron a un nivel de aplicación muy interesante, así como la mejora de sus calificaciones.

En cuanto a recomendaciones, es importante concientizar la importancia del proceso de retroalimentación y buscar cada vez más medios o estrategias para brindarla a los estudiantes.

Palabras clave: retroalimentación, aprendizaje, evaluación.

CONCEPTOS PRINCIPALES

Aprendizaje

En primer lugar, el aprendizaje es un proceso que debe ser detonante para los otros dos, es decir es en el que debemos centrarnos en cualquier proceso formal de formación. Dada su importancia muchos autores lo han definido, por ejemplo, desde el conductismo como un «cambio más o menos permanente de la conducta» (*Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 2009, en la que se cita a Hergenhahn, 1976, p. 1); la psicología Gestalt ve al aprendizaje como la comprensión de las cosas por la captación de su totalidad, no por el estudio de sus partes constitutivas (*Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 2009); o bien Tobón que lo comparte como aquello «en donde lo central no es el saber, sino la eficacia y eficiencia que se da en un contexto al resolver un problema real» (Tobón, 2006, p. 182).

Hasta llegar a un concepto propio que es: el proceso permanente de apropiación de un contenido que lleva a la persona a un nivel de dominio tal que lo emplea efectivamente para la resolución de un problema en un contexto determinado, el cual es capaz de demostrar en un desempeño concreto, armónico y consistente que integra la habilidad o destreza, la actitud con su correspondiente valor y el conocimiento o saber, sin que ninguno de ellos tenga prioridad, sino más bien una sinergia armónica y experiencial en la persona.

De aquí la importancia de promover procesos alrededor del aprendizaje para que lleven a la persona a potenciar sus resultados y a facilitar los demás procesos que él conlleva como la transferencia o la metacognición.

Evaluación

Por otra parte, la evaluación del aprendizaje a diferencia de la medición, se refiere a un proceso por medio del cual se valoran las habilidades desarrolladas por los alumnos en el proceso formativo (Arends, 2007).

De acuerdo con Casanova (1998), se puede definir desde el enfoque formativo «como aquel proceso que implica su realización a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando, nunca situada exclusivamente al final como mera comprobación de resultados» (p. 65)

Y de manera personal se entiende por evaluación al proceso complejo que permite evidenciar los logros de aprendizaje de los estudiantes en un proceso metacognitivo continuo en el que es igual de importante el proceso y el resultado y en el que el desempeño muestra la habilidad, el conocimiento, la actitud desde una visión integral y no fragmentada.

Retroalimentación

En cuanto al proceso de retroalimentación del aprendizaje hay que considerar que puede ser visto desde dos perspectivas, una en retrospectiva y otra en prospectiva:

En un principio, el término «retroalimentación» no era reconocido por la RAE, sin embargo, ha sido integrado como el efecto retroactivo de un proceso sobre la fuente que lo origina, y se reconoce como la traducción del término anglosajón: *feedback* con una visión en retrospectiva.

La retroalimentación, de acuerdo con Canabal y Margalef (2019) «cumple la función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje, no tanto en su visión de *feedback* exclusivamente sino desde la perspectiva de *feedforward*. Es decir, no sólo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior» (p. 151).

Es muy importante considerar estas dos perspectivas ya que enriquecen el proceso y así el estudiante y el profesor no se concentran únicamente en el error cometido en el pasado, sino que pueden reforzar el proceso de aprendizaje juntos y mejorar la realización de los siguientes trabajos, gracias a lo que se comente y comparta en la retroalimentación. De aquí la invitación a revisar y replantear estos procesos en el aula.

METODOLOGÍA

Esta investigación presentada como buena práctica docente se basó en una metodología cualitativa y un marco fenomenológico, que, de acuerdo con Sandín, (2003) y Pérez Serrano (2001) permite al investigador concentrarse en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, es subjetiva y orientada a descubrir los procesos sociales de manera natural y sin control, no es generalizable y asume a la realidad como algo dinámico y holista. Se realizó un estudio de tres casos con grupos de estudiantes de posgrados con los que se trabajaron diferentes estrategias de retroalimentación que pueden servir como propuesta o ejemplo de este proceso

ESTRATEGIAS

Es importante mencionar que las estrategias presentadas son ejemplos y sugerencias, que deben analizarse para que puedan adaptarse a otros grupos, entornos y contextos, el material presentado no pretende ser una directriz inflexible e infalible, por el contrario, ha de seleccionarse y usarse con la precaución y contextualización necesarias.

En general las estrategias fueron aplicadas en 3 grupos de posgrados, de aproximadamente 18 a 25 estudiantes, sólo el último grupo fue de 10. En su mayoría compuestos por mujeres, entre el 75 y el 85% estudiantes femeninas y el 25% al 15% restantes de estudiantes masculinos. Sus edades oscilan entre los 26 y los 62 años. La mayoría de ellos profesores en servicio, con estudios de licenciatura en educación o normalistas, el menor porcentaje de ellos tienen estudios de educación superior en diversas áreas como ingenierías, tecnologías, derecho, administración, psicología, principalmente.

Las estrategias fueron empleadas en clases en la modalidad no escolarizada, aunque pueden ser usadas también en la modalidad mixta o escolarizada.

Retroalimentación escrita en plataforma educativa

La aplicación de esta estrategia se refiere al empleo específico de la plataforma educativa, en este caso la universidad emplea CANVAS, pero puede ser empleada en Blackboard, Moodle o cualquier otra plataforma. Consiste en emplear las herramientas que la misma plataforma proporciona para dar retroalimentación de los trabajos y tareas que realizan los estudiantes, por ejemplo, el uso de comentarios sobre el mismo archivo, el uso de señaldadores o resaltadores para algún error en ortografía o redacción, los comentarios propios del sistema de calificaciones, el chat, los foros de discusión, etc.

Ahora bien, lo importante no es sólo saber que la herramienta existe sino la forma en la que se emplea detallando la situación del trabajo, sea positivamente o señalando un área de oportunidad, pero con la suficiente estructura y explicación para que el estudiante tenga claridad en lo que debe corregir o complementar. El uso de las palabras será determinante en el efecto de esta retroalimentación, mientras más claras y concretas sean se potenciarán los resultados.

Es importante también resaltar que los comentarios requieren asertividad y rigor académico, es decir no sólo se celebrarán los buenos desempeños, sino que objetivamente se marcarán los desaciertos cometidos para estar en posibilidades de saber cómo evitar la repetición de algunos errores presentados.

En los tres grupos estudiados específicamente para esta ponencia resalta el agradecimiento de los estudiantes al ver comentarios de sus trabajos suficientemente específicos para hacer correcciones o complementos. Además de agradecer el uso de la plataforma institucional como un beneficio extra en sus estudios de posgrado.

*Retroalimentación oral en sesiones presenciales
o videoconferencia de asesoría personalizada*

Esta estrategia consiste en la realización de comentarios de forma oral «cara a cara» con los estudiantes durante las sesiones síncronas ya sean de clase (videoconferencia) o de asesoría personalizada. Igual que en la estrategia anterior las palabras que empleemos para comunicarnos serán un factor esencial para el éxito del proceso de retroalimentación, así como el empleo de recursos como la cámara de vídeo, el micrófono y una buena conexión de internet del equipo empleado que permita tener una conversación fluida y continua.

En esta estrategia se sugiere hacer dos momentos, uno en el que se hagan observaciones generales que le sirvan a todo el grupo, sin señalar ni poner en evidencia a nadie, y posteriormente, una personalizada ya sea individual o por equipos en la que se realicen comentarios más específicos con relación a los trabajos o actividades que se hayan realizado.

En esta estrategia es importante señalar que, la anotación de algunas ideas por parte del profesor al revisar previamente los trabajos, puede ser de gran utilidad para no perder ninguno de los detalles a señalar en la retroalimentación, de no ser así es posible que se olviden cuestiones importantes, es mejor ser previsores.

Finalmente, en esta estrategia es recomendable destinar un tiempo en el que se les permita a los estudiantes expresar dudas o comentarios que reafirmen la comprensión de lo compartido en la retroalimentación, que permitan verificar el diálogo y asegurar las indicaciones brindadas para evitar caer en errores recurrentes que dispersan la atención y hacen perder la motivación.

En cuanto al uso de esta estrategia con los tres grupos de posgrados mencionados se tuvieron diferentes resultados, en el grupo que se denominará A para su ubicación, los estudiantes requirieron más de una sesión de asesoría para complementar su trabajo, una durante las sesiones de videoconferencia y una más en sesión de asesoría, eso les permitió mostrar su trabajo y verificar con el profesor que la indicación había sido comprendida. Los otros dos grupos tuvieron suficiente con la retroalimentación brindada en las sesiones de clase, en todos los casos hubo un mejor desempeño en los trabajos entregados después del proceso de retroalimentación.

Retroalimentación escrita por correo electrónico

La propuesta de esta estrategia pareciera obvia, pues su uso se ha popularizado en todos los aspectos sociales, organizacionales y académicos, sin embargo, su uso pedagógico es aún incipiente tanto para los estudiantes como para algunos profesores sobre todo por el uso del lenguaje y las expresiones que conlleva.

El correo electrónico como parte de las tecnologías de información y comunicación, se ha vuelto una herramienta de comunicación indispensable ya sea para uso personal, en redes sociales, en el ámbito empresarial u organizacional y en el académico o institucional y «para su empleo se requieren de ciertas habilidades básicas comunicativas y didácticas» (Luis Pastor, en el que se citan a Cabero y Llorente, 2007, p. 7) que ponen en relieve la utilización de dos procesos: «la interacción y la comunicación mediante el lenguaje» (Luis Pastor, en el que se cita a Rizo, 2006, p. 11) y abren muchas posibilidades a nivel de la enseñanza y el aprendizaje.

Así que «la comunicación entre ambos agentes educativos debe ser racional y recíproca», bidireccional y asertiva para que sea efectiva (Luis Pastor, en el que se cita a Villasmil, 2004, p. 13). Como el correo electrónico es una herramienta ya conocida se trabaja sin muchos requerimientos, pero debemos poner atención al mensaje enviado, sea informativo, descriptivo o explicativo para ser lo más asertivos posibles en el envío y en las respuestas.

Al igual que en las estrategias mencionadas anteriormente, el uso del lenguaje es prioritario, la redacción de cada correo electrónico que se envíe al estudiante deberá tener la mayor claridad y especificación posible, un lenguaje comprensible y a la vez técnico (en la medida en que se necesite por la disciplina en cuestión) y no detener la comunicación hasta que el asunto haya quedado resuelto (En caso de que no se reciba respuesta del alumno se sugiere contactarlo por otros medios).

El uso de esta estrategia en los tres grupos estudiados fue constante y con resultados muy positivos, aunque vale la pena comentar que en algunos casos en los tres grupos hubo algunos participantes que pedían respuestas urgentes o con poco tiempo antes de la entrega de trabajos, por ello es importante el establecimiento de algunos criterios como horarios, estructuras y tiempos de entrega y de respuesta, lo que ayuda a evitar malos entendidos o molestias.

Recomendaciones genéricas por medio de redes sociales o aplicaciones

En cuanto a esta estrategia, es importante mencionar que dado que su uso tiene menor privacidad es menos empleada para cuestiones más formales de la asignatura, es decir, se recomienda para comentarios generales, para establecer tiempos de distracción y comunicación informal y no para cuestiones específicas o que requieran mayor seriedad y formalidad.

En esta estrategia se refieren como ejemplos al uso de herramientas como Google Keep, Jamboard (en breve dejará de funcionar), Padlet, redes sociales (X, Facebook, Instagram, Tic Toc, entre otras) Kahoot, Mentimeter, por mencionar algunas. En algunos casos los comentarios que se realicen en estas aplicaciones serán privados, pero en la mayoría serán públicos, por lo que se sugiere no tratar temas delicados en ellas.

Se sugiere emplear esta estrategia para dar indicaciones generales, compartir opiniones, dar alguna evidencia de aprendizaje al escribir o compartir alguna imagen o información, comentar entre los estudiantes, proporcionar ligas o materiales de interés, etc. Y de la misma manera que ya se mencionó en otras estrategias ser cuidadosos con el uso del lenguaje para evitar confusiones.

En los tres grupos seleccionados para este reporte se emplearon Jamboard, Padlet, Google Keep, con buenos resultados, a los estudiantes les parecieron unas herramientas interesantes, dinámicas y que promovían la participación del grupo, en los tres grupos comentaron que emplearían estas estrategias con sus propios grupos de estudiantes, lo que hace pensar que tuvieron resultados positivos en ellos.

RESULTADOS

En general, el empleo de las diferentes estrategias tuvo resultados positivos, muchos de los estudiantes manifestaron agradecimiento por la oportunidad de participar de procesos de retroalimentación. Y mencionaron algunos aspectos a resaltar:

- Hay elementos que no podían aprenderse si no se tuvieran procesos de retroalimentación, es decir que contribuyen a una concientización de las áreas de oportunidad y con ello a la ejecución de procesos de mejora continua y sostenida en sus evidencias de aprendizaje, aprender de manera más significativa y eficiente.
- Se generó un proceso de concientización de las fortalezas y oportunidades que se tienen al expresar los aprendizajes e interactuar con el profesor y los compañeros en los procesos de retroalimentación individuales y grupales.
- Se logró poner en práctica el concepto de *feedforward* (Canabal y Margalef, 2019, p. 151) debido a que se puede ver una mejora en los trabajos entregados posteriormente a la retroalimentación
- Destaca el reconocimiento a la finalidad más importante de la evaluación que es la verificación de los aprendizajes y derivado de ello también un incremento en las calificaciones, elemento administrativo que es inherente a la evaluación.
- Podría parecer un tiempo perdido, pero es tiempo invertido en beneficio de nuestros estudiantes, no lo desechemos por la vertiginosidad de los procesos formales de educación. Verifiquemos siempre que los estudiantes no se queden con dudas.

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

Para favorecer procesos de retroalimentación en cualquier grupo o asignatura puede verificar el punto de partida de sus estudiantes con una evaluación diagnóstica y continuar con evaluación formativa a lo largo del proceso de formación, esto a la vez le permitirá verificar las mejores formas de comunicación, herramientas y dispositivos, lo que aquí se presenta han sido esfuerzos acotados a un contexto y situación académica específica, pero puede haber diferentes resultados en otras situaciones, la sugerencia es contar con un plan emergente que le ayude a sacar el mejor provecho de estos procesos.

La retroalimentación es un proceso humano de comunicación e intercambio, el control de las emociones que se genera alrededor de ella es tema de un artículo completo, pero es importante mencionarlo como un factor que puede afectar los resultados del mismo.

También es recomendable mantener altas expectativas de los resultados de aprendizaje que trabajará con sus estudiantes, esto los implicará en un proceso más comprometido y riguroso, pero al mismo tiempo humano y de aprendizaje en todo momento.

Y para cerrar, cito a Laura Lewin «No le pidas a tus estudiantes que se esfuerzen más, diles que lo intenten de una manera diferente». (Lewin, 2024)

REFERENCIAS

- Arends, R. (2007) *Aprender a enseñar*. (7a. Ed) Mc. Graw Hill.
- Canabal, Cristina; Margalef, Leonor, «La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje» *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 2, julio, 2017, pp. 149-170 Universidad de Granada: Granada, España <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Casanova, M. A. (1998). *Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. La evaluación educativa*. Escuela básica, 1, 67-102.
- Lewin, L. (2024) Publicación en Instagram. <https://www.instagram.com/p/C7M5cbxPO6-/?igsh=dDlheGtmdzdkODhp>
- Luis Pastor, E. (2014) *El uso del correo electrónico como recurso didáctico, el caso del Centro Institut Escola del Treball de Barcelona*. [Trabajo de fin de máster] Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2691/luis%20pastor.pdf>
- Pérez Serrano, G. (2001) *Investigación cualitativa, Retos e interrogantes: I, métodos* (3ª. Ed.) La muralla.
- «Aprendizaje, definición, factores y clases. Temas para la educación» *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (2009, mayo). 2 Federación de enseñanza C.C.O.O. de Andalucía. ISSN 1989-4023 <https://drive.google.com/file/d/1cL0NlgS2PsVw3CCnIFZ-GTwy98aYzTvK/view>
- Sandín, M.P. (2003) *Investigación cualitativa en educación*. (1ª. Ed). McGraw Hill Interamericana.
- Tobón, S. (2006) *Formación basada en competencias*. (2a. Ed.) ECOE.

Retroalimentación estrategia efectiva de evaluación

y progreso del
aprendizaje significativo
y pensamiento crítico

Irma Lozada Rincón

Universidad Intercontinental

ISSN 2594-0643

EDICION 2005



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

RESUMEN

La retroalimentación como estrategia efectiva de evaluación del aprendizaje significativo constituye un proceso esencial para la consolidación de la formación de los educandos de nivel universitario, en medio del cual, se propicia la gestación de una postura crítica así como la detección de las transformaciones experimentadas por estos en la adquisición de conocimiento y competencias inherentes a la profesión en la que se forman en las aulas universitarias, por lo que su puesta en práctica y en paralelo, el desarrollo del pensamiento crítico, requieren del acercamiento a las buenas prácticas que se hacen y la ponderación de los resultados obtenidos.

Desde esa premisa, el objetivo de este artículo es revelar los principales aportes y las áreas de oportunidad que se vislumbran, en torno a la retroalimentación en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y la percepción que se tiene de esta como una estrategia que se perfila para gestar mejoras en el aprovechamiento académico. Con ese propósito, se presenta este documento de paradigma cualitativo, que centra la mirada en la experiencia de la autora con una trayectoria de 25 años como docente y se respalda por la revisión bibliográfica y de otras fuentes de información consultadas.

Palabras claves: Retroalimentación, estrategia de evaluación, aprendizaje significativo, pensamiento crítico.

INTRODUCCIÓN

Se han desarrollado marcos para la buena práctica de la retroalimentación, pero cabe destacar que los intentos por conceptualizar la naturaleza de la retroalimentación de calidad en la educación superior se han situado dentro de un proceso de retroalimentación formativa en lugar de sumativa Beaumont, et al. (2011, p. 672)

En el contexto educativo, la retroalimentación constituye una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes, esto en coincidencia con Hattie y Timperley (2007) quienes señalan que: “La retroalimentación puede ser una influencia muy poderosa en el aprendizaje”; considerando que, a través de ella, se establece un espacio de reflexión y crítica constructiva que en la praxis propicia dos escenarios entre los actores principales:

El primero, donde el docente puntualiza debilidades y fortalezas detectadas en el trabajo del estudiante al cotejarlo los criterios de una rúbrica, que con antelación precisa alcances y expectativas de la tarea solicitada, y que, de manera muy puntual, hace medible y demostrable los logros del estudiante en relación con el propósito de la actividad.

El segundo, brinda al alumno espacio idóneo para interiorizar observaciones recibidas, emitir comentarios y hacerse consciente de sus logros y aquellos aspectos a solventar. Ejercicio por excelencia que coadyuva al proceso de maduración del criterio del estudiante, forjando su carácter para aceptar y emitir crítica constructiva e impulsar su crecimiento académico y personal.

Este estudio, parte del cuestionamiento de cómo indagar las interacciones de retroalimentación, planteando el tratamiento metodológico sobre la temática a partir de enfoques cualitativos, centrados en el seguimiento de técnicas e instrumentos de observación con grupos a los que se le ha impartido cátedra, por lo que estudiar la problemática implicó el reconocimiento y recapitulación experiencial frente a grupo en la interacción dentro del aula con estudiantes en diferentes instituciones educativas y diversas asignaturas de licenciaturas afines. Asimismo, la revisión documental condujo al hallazgo de momentos conceptuales específicos que ubican a la retroalimentación como producto, acto dialógico y acción sostenible.

En el abordaje teórico del concepto de retroalimentación y práctico como actividades que lo fomentan; las percepciones de estudiantes y docentes sobre este proceso son indispensables para un modelo de aprendizaje significativo, ya que la retroalimentación es apreciada de manera distinta. En ese sentido, se continúa investigando la correlación que se gesta entre diversas formas de lógica y saberes y relación entre saber y praxis.

Hasta el momento, el trabajo realizado consciente la comprensión del concepto de retroalimentación para el aprendizaje como acto de diálogo de docente a estudiantes y viceversa, así como entre estudiantes, que mediante una práctica sostenible suponen la construcción social del conocimiento, el cual se ratifica cuando se detecta que el estudiante es capaz de auto evaluar su desempeño y otorgar un valor de peso a las observaciones emitidas, tanto positivas y como en las áreas de oportunidad subrayadas, todo ello a favor de su crecimiento y mejora continua más allá de la calificación obtenida per se.

RETROALIMENTACIÓN COMO ACTO DIALÓGICO

Es deseable que el feedback sea dialógico en vez de ser una transmisión unidireccional de información. Las relaciones de confianza facilitan el feedback dialógico, unas relaciones en las que los participantes del aula valoran las ideas de los demás, responden de forma empática y construyen conjuntamente un clima de aula en las que los alumnos pueden sentirse libres para asumir riesgos.

(Carless, 2015)

Reflexionar a profundidad sobre el valor que implica la retroalimentación como práctica en el trabajo docente, conlleva a detenerse para observarla desde diferentes aristas, y comprenderla a través de dar respuesta a cuestionamientos pertinentes que van desde ¿Qué es la retroalimentación y en qué fundamentos teóricos descansa?, y ¿Cuál es su trascendencia en la evaluación formativa?, pasando por el tamiz de responder ¿Qué tipos de retroalimentación son factibles de utilizar?, hasta llegar a identificar ¿Cuáles son las características que tienen las prácticas más exitosas en educación superior?, para finalmente, dar respuesta a ¿Cómo llegar a la implementación de buenas prácticas de retroalimentación?, que se puedan aplicar en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje para lograr un crecimiento no solo del estudiantado sino también del profesor.

Lo anterior, hace sentido cuando se observa que los docentes suelen de manera rutinaria corregir tareas, ensayos y exámenes, para emitir una evaluación y con ello se da por entendido que la función de retroalimentación está lograda; por tanto, asumir que el docente retroalimenta a los estudiantes de manera regular, no parece reflejarse en los resultados del logro educativo, esto, al no realizarlo de tal manera que se establezca un diálogo donde el estudiante pueda valorar no solo las ideas del docente a cargo de la asignatura, sino también las de sus compañeros de clase, en un ejercicio donde al responden de forma empática, imparcial y respetuosa, se construya conjuntamente una atmósfera áulica en la que se propicie el libre albedrío para que cada quien asuma sus áreas de oportunidad, se enorgullezca de sus logros y aportaciones, y se perfile la retroalimentación como vía para alcanzar un aprendizaje significativo y la adquisición de un pensamiento crítico.

En ese tenor, si se parte de las condiciones y elementos que permiten comprender y analizar la retroalimentación como un momento crucial de diálogo dentro del aula, se requiere, entonces: “un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva del sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo”, Velasco et al. (2008, p. 462)

Para concretar este constructo, Andreucci (2012) considera el aspecto central del diálogo, cuando hablante y oyente están en una interacción directa, y este último interpreta el mensaje del interlocutor para fortalecer sus logros e identificar sus debilidades. Sin embargo, dentro del aula el inconveniente surge cuando el profesor no se involucra en prácticas dialógicas y recurre a la reproducción de patrones con diálogos estereotipados muchas veces unidireccionales donde el trabajo colaborativo se ve coartado y se pierde la posibilidad de que todos aprendan de todos.

RETROALIMENTACIÓN COMO ESTRATEGIA EFECTIVA DE EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje debe generar oportunidades para que los estudiantes protagonicen y juzguen su aprendizaje y se empoderen de sus logros.

Bell y Brooks, (2017)

En coincidencia con lo que manifiestan San Andrés Soledispa et al. (2021) al plantear el análisis de la retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación superior, se tiene la convicción de considerarla como componente esencial de la evaluación. Derivado de que esta estrategia abre múltiples posibilidades que se delinearán y ubican como trascendente.

Entre ellas se puede destacar el escenario donde el estudiantado valora sus resultados en un escenario dialógico que se establece entre los estudiantes que integran el grupo y el docente, pero también decanta en procesos evaluativos que enriquecen aún más el ejercicio bajo los escenarios que a continuación se puntualizan:

Invariablemente se hace presente la coevaluación, sobre todo cuando la tarea encomendada se realizó en equipo y los integrantes de este son capaces de discernir sobre el grado de compromiso demostrado por cada uno de los integrantes y el propio, siendo este último una autoevaluación.

Por otra parte, cuando se trata de exposiciones de trabajos, surge una ponderación interna que no se expresa con palabras, en donde visualmente cada uno puede ubicar la calidad de su trabajo en una comparativa rápida con el resto de los trabajos y determinar qué lugar y nivel que ha alcanzado el resultado personal, esto en concreto es una autoevaluación

Lo antes externado, hace congruencia con lo que observan Quezada y Salinas (2021), al considerar que la retroalimentación es una de las estrategias más efectivas e inmediatas en la evaluación y progreso del aprendizaje, porque permite que el docente evalúe a la par que concientiza a sus estudiantes del porqué de su resultado, y de manera simultánea les conduce a obtener, de manera autónoma, información imperceptible de cómo optimizar y mejorar su desempeño futuro y sus estrategias de aprendizaje, lo cual conlleva a un aprendizaje significativo y profundo, factible para llevar a la aplicación en otros momentos el conocimiento obtenido; cuestión que alcanza un beneficio superior a la obtención exclusiva de una calificación numérica.

Al respecto, es loable decir que proporcionar una retroalimentación bien organizada y continua, perfila la estrategia hacia una mejora del aprendizaje, promueve el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y permite identificar fortalezas y oportunidades en el estudiante para involucrarlo en su propio proceso de aprendizaje, además de lograr los propósitos de aprendizaje preestablecidos en el programa académico de la asignatura, esto último para fraseando lo manifestado por Bell y Brooks (2017).

RESULTADOS

En la literatura revisada, se detecta que, pese a los logros y avances, aún hay mucho por hacer para que la estrategia de retroalimentación alcance un alto nivel de progreso en el aprendizaje significativo y desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Autores como Ryan y Henderson (2017), destacan que, a nivel mundial, existe la necesidad de modificar las prácticas de retroalimentación, esto porque algunos docentes no propician espacios de diálogo, respeto y confianza pertinentes para generar la reflexión, autonomía y autorregulación en sus estudiantes.

Dentro de los principales hallazgos que emanan de la sistematización, triangulación y contrastación, que se ha realizado a lo largo de la experiencia adquirida como docente con la implementación de la retroalimentación, se precisa, que esta, es un proceso interactivo y dialógico entre todos los que integran el grupo (docente y estudiante), basado en la información que brinda la evaluación de la actividad o tarea del aprendiz, guiado por lo una rúbrica muy específica que delinea y anticipa lo esperado, donde los resultados conducen a una la reflexión crítica que permea el criterio de educando fortaleciendo su madurez para emitir opiniones imparciales, constructivas y respetuosas sobre el desempeño de sus compañeros y el propio y para coadyuvar en el proceso de evaluación.

Lo anterior sin perder de vista que, en el intercambio de ideas, cada estudiante tiene la oportunidad de replica para manifestar y justificar algunos puntos que pudieran estar siendo interpretados de otra manera por el docente, y clarificar la razón de ser de algunas tomas de decisiones en el trabajo entregado, que no es otra cosa que la defensa de su trabajo con fundamentos contundentes, lo cual también es una de las habilidades que se espera que el estudiante sea capaz de hacer.

CONCLUSIONES

Es importante ofrecer la retroalimentación a tiempo para que sea recibida cuanto todavía le importa a los/as estudiantes y puedan utilizarla en un aprendizaje posterior o puedan recibir ayuda a tiempo, por lo que es necesario buscar el equilibrio entre celeridad y la claridad de la retroalimentación.

Gibbs y Simpson (2009)

La experiencia que se posee, luego de un lapso considerable como docente de asignatura y/o titular, donde la retroalimentación ha fungido como un eje primordial para consolidar en el estudiante de la adquisición de competencias, el reforzamiento de sus conocimientos además del valor agregado que constituye la detonación del criterio crítico-reflexivo que contribuye al crecimiento del alumnado; aunado a la revisión de literatura que permite vislumbrar a la retroalimentación como una actividad donde se gesta el trabajo colaborativo y todos, incluido el docente a cargo de la asignatura, aprenden de todos, conlleva a concluir el tema en lo que se manifiesta a continuación.

Para que la retroalimentación realmente trascienda, debe necesariamente:

- Ser constructiva y dejar claro en el estudiante: qué hizo bien, qué puede mejorar, y cómo puede solventar las áreas de oportunidad.
- Ser comprensible: con lenguaje accesible mediante el cual se emita un discurso breve, concreto, específico pero completo, enfocado no solo en el contenido de la tarea sino en el proceso de esta.
- Oportuno, es decir en el momento que las observaciones puedan ser capitalizadas para que se logre el aprendizaje significativo que se espera en el estudiante.
- Individual y colectiva, para atender áreas de oportunidad específicas sobre el trabajo del estudiante, pero también en sesión plenaria, para que la interacción grupal permita contrastar puntos de vista, recibir opiniones y sugerencias e incluso críticas constructivas.
- Los beneficios que se observan en la estrategia de retroalimentación como estrategia de evaluación son:
 - Metacognición que fomenta el espacio de análisis ponderando logros y concientizando cómo seguir mejorando.
 - Propicia la evaluación, autoevaluación y coevaluación detonando capacidad crítica para identificar errores y aciertos debilidades y fortalezas en el trabajo propio y en el de los demás.
 - Fortalece el aprendizaje autónomo, al ubicar al estudiante en un papel más activo y central dentro de su aprendizaje, coadyuvando en la aceptación y emisión de crítica constructiva.

Por último, este acercamiento al tema aquí planteado permite compartir que la retroalimentación es capaz de lograr:

- El aprendizaje significativo porque el estudiante aprende más allá de la memorización al establecer relación de conocimientos antes adquiridos y los nuevos, con una comprensión sustancial que lo llevarán a aplicar los conocimientos en diferentes contextos.

- El pensamiento crítico debido a que necesita sustentar lo que externe al referirse al su trabajo y al de otros, ejercicio en el cual, la reflexión flexible le lleva a considerar alternativas y opiniones de manera imparcial valorando razonamientos.

- El aprendizaje y la enseñanza se fortalece a partir del diálogo.

Se concluye con la identificación de aportes de interés en el estudio contextualizado de la retroalimentación en cuanto a la conceptualización, clasificación, importancia, efectos y percepción de estrategias para desarrollarla, que reconocen el aspecto subjetivo alrededor del desempeño académico aptitudinal y actitudinal.

REFERENCIAS

Andreucci, P. (2012) «El talento: una construcción en y desde la pedagogía dialógica», ISSN: 0717-7798, Rev. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad* 11 (2), 185-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171023938010>

Beaumont, Ch., M. O'Doherty y L. Shannon (2011) «Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning?». En *Studies in Higher Education*, Vol. 36, No. 6, September: 671-687.

Bell, Adrian y Brooks, Chris (2017) «What makes students satisfied. A discussion and analysis of the UK's National Student Survey», *Journal of Further and Higher Education*, vol. 42, núm. 8, pp. 1118-1142. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1349886

Carless, D. (2015) «La confianza: facilitar el feedback dialógico». En D. Boud, y E. Molloy (Coords.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea, 115-129.

Gibbs, G. & Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro

Hattie, Johny Timperley, Helen (2007). «The power of feedback», *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 1, pp. 81-112. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>

Moreno Olivos, Tiburcio (2021) *La retroalimentación Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. División de ciencias de la comunicación. <http://dcdcd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf>

Quezada, S. y Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251.

Ryan, T., & Henderson, M. (2017). «Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 880-892. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>

San Andrés Soledispa, E. J., Macías Figueroa, F. M., & Mielles Pico, G. L. (2021) «La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje: La retroalimentación como estrategia para el aprendizaje». *Revista Científica Sinapsis*, 1(19). <https://doi.org/10.37117/s.v19i1.456>

Semblanzas



Antonio Martínez Castro

Licenciado en Educación Física egresado de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), Maestro en Educación egresado de la Universidad Marista de la Ciudad de México (UMA) y pasante del Doctorado en Educación en la UMA. Cuenta con 32 años de experiencia como docente de educación física en el nivel primaria en la ciudad de México, además de 20 años como docente en nivel licenciatura y maestría impartiendo distintas asignaturas. En el área administrativa y de gestión fue director por seis años de la Licenciatura en Administración y Dirección del Deporte en la UMA y coordinador de Educación a Distancia de la UMA (eduma) por 13 años. También ha acompañado como tutor a practicantes y profesores de nuevo ingreso a la SEP, participación en varios foros sobre experiencias docentes y publicaciones en revistas como la Revista Marista de Investigación Educativa y la Revista de la Comisión de Investigación de FIMPES.

antonio.martinez@universidad-uic.edu.mx

Eva María Pérez Castrejón

Eva María Pérez Castrejón, profesora e investigadora de la UPAEP. Líneas de investigación: comunicación organizacional, ética en las organizaciones, responsabilidad social corporativa, formación profesional de los especialistas en comunicación organizacional.

evamaria.perez@upaep.mx

Miguel Ángel Hernández Alvarado

Doctor en Educación por la Universidad Intercontinental, Maestro y Licenciado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Especialista en Desarrollo Humano por el Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt. Sus temas de investigación son Evaluación educativa, Formación en docencia universitaria, Prácticas docentes e Intervenciones remediales para el aprendizaje y didáctica. Se ha desarrollado como docente a nivel superior y de posgrado en áreas de Psicología, Psicopedagogía y Educación. Ha colaborado como analista en procesos de evaluación educativa, consultor de desarrollo organizacional y terapeuta. Actualmente se desempeña como Jefe de Departamento de Análisis del Conocimiento en Educación en la Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos (CEIDE), de la UNAM y docente de la Universidad Intercontinental.

miguel.hernandez@universidad-uic.edu.mx

Beatriz Santiago Fuentes

Lic. en Psicopedagogía, Mtra. En Educación y Mtra. Evaluación Educativa.

beatriz.santiago@universidad-uic.edu.mx

Karina García Juárez

Lic. en Educación Especial y Lic. en Psicopedagogía, Mtra. en Educación y Mtra. en Psicoterapia Transpersonal Integrativa, Dra. en Educación

karina.garcia@universidad-uic.edu.mx

Dora Ivonne Álvarez Tamayo

Catedrática investigadora de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla desde 1999. Licenciada en Diseño Gráfico, Maestra en Procesos de Diseño y Doctora en Dirección y Mercadotecnia (UPAEP), mención honorífica por investigación. Posdoctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y estancia internacional en Oklahoma State University. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I (SNI-CONACYT). Miembro de la Semiotic Society of America.

doraivonne.alvarez@upaep.mx

Hugo Alberto Cabrera Pérez

Catedrático vinculatorio de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla desde 1992. Licenciado en Diseño Gráfico egresado de la Universidad Iberoamericana y Maestría en Procesos de Diseño egresado de la UPAEP. Las áreas de especialidad académica, están orientadas a los sistemas para impresión y producción, a la gestión en los procesos de diseño y a la planeación de sistemas integrales de diseño. Fue miembro del Primer Consejo Técnico de CENEVAL en el área de Diseño Gráfico para el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) del 2012 al 2014 y ratificado para el periodo 2014 – 2016. Miembro del consejo técnico del Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño desde 2012 a la fecha.

hugoalberto.cabrera@upaep.mx

Alejandra Musalem Lechuga

Es licenciada en Lenguas Modernas (BUAP), maestra en Metodología de la Enseñanza del Inglés (BINE) y maestra en e-Learning (UPAEP). Cuenta con casi 20 años de experiencia en educación superior en diferentes áreas incluyendo Español como Lengua Extranjera, Inglés como Lengua Extranjera, Diversidad Cultural, Metodologías de Enseñanza, Herramientas Tecnológicas en la Enseñanza de Lenguas y Diseño Curricular. Ha sido certificada con los módulos 1, 2 y 3 de TKT con bandas 3 y 4. Ha sido certificada como supervisora en la aplicación del examen TOEFL ITP y como administradora en la aplicación de los exámenes TOEFL IBT y GRE. En los últimos años, también ha diseñado cursos de coaching para profesores que imparten clases de contenidos en inglés como lengua franca. También fue responsable de la creación de cursos en Miriada X de 2019 a 2021. En docencia, tiene experiencia de 20 años. También ha participado en diferentes procesos de diseño y rediseño de planes de estudios. Finalmente, participó en un programa de intercambio docente internacional enseñando español.

alejandra.musalem@upaep.mx

Ingeniero Mecánico por el Instituto Tecnológico de Puebla y Maestro en Ciencias por el Tecnológico de Monterrey. Inició colaborando en investigación aplicada en proyectos relacionados con Turbo maquinaria, Sistemas Eléctricos y Procesos Térmicos con el Instituto de Investigaciones Eléctricas, en conjunto con PEMEX y CFE. Posteriormente su área de enfoque ha sido la industria automotriz y la manufactura con instituciones como el ITESM, Magna Powertrain, FFT, GM y VW, desarrollando estudios relacionados con transmisiones automotrices y estancias de investigación con la FH Joanneum en Graz, Austria. Su más reciente experiencia está relacionada con el área CAD/CAM/CAE/PLM con Interlatin/Siemens PLM para el desarrollo de soluciones y modelos computacionales CAD / CAM / CAE / PLM para la industria de la manufactura en general, consultoría técnica de soluciones PLM y desarrollo de capacitaciones y servicios para clientes en diversas industrias manufactureras.

Actualmente es profesor de tiempo completo responsable de los estudios de Licenciatura en Diseño Asistido por Computadora, Dibujo Técnico, Metrología, Diseño Automotriz y FEA/FEM/CAE. Consultor de proyectos de ingeniería: «BAJA SAE» (Diseño, desarrollo y fabricación de un vehículo todoterreno para la competencia BAJA SAE México), «FORMULA SAE» (Diseño, desarrollo y fabricación de un vehículo clase Fórmula 1 para la Fórmula Concurso SAE México), «Metrology School» (Diseño, desarrollo y fabricación de dispositivo de control bajo parámetros ASME-General Motors para el concurso nacional Escuela de Metrología), «Desarrollo de prototipos de realidad virtual y realidad aumentada para aplicaciones de la industria 4.0» (Desarrollo e ingeniería de modelos de simulación virtual para áreas de ingeniería industrial y diseño automotriz).

josejesus.cordero@upaep.mx

Giovanni Chávez Melo

Giovanni Chávez Melo es originario de la ciudad de Puebla, México. Licenciado en Ciencias de las Computación por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), maestro en Tecnologías de la Información y Análisis de Decisiones por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos por la BUAP. En sus inicios como profesionista, participa en proyectos de desarrollo de software para empresas integrando herramientas innovadoras en los procesos internos. En los siguientes años se convierte en docente a nivel medio superior participando en el diseño curricular de programas y planes de estudio en educación básica y media superior. Posteriormente, se integra a la UPAEP como colaborador en los posgrados a distancia, procesos y CRM (Customer Relationship Management) realizando acciones de estandarización y mejora interna de procesos además de incursionar en la docencia a nivel superior.

Cuenta con 20 años ejerciendo la docencia desde jardín de niños hasta posgrado. Actualmente es profesor investigador de la Facultad de Educación en UPAEP, desempeña funciones como docente de licenciatura y posgrado, así como desarrollo e investigación de contenidos académicos, miembro de academia y cuerpo académico, también participa en rediseño curricular y como asesor de proyectos de tesis de licenciatura y maestría.

Es miembro fundador de la revista de divulgación científica «AyH Artes y Humanidades», de la UPAEP. Dentro de sus líneas de investigación se encuentran: el desarrollo de habilidades digitales docentes, integración de la tecnología en los procesos educativos, tecnologías disruptivas y su impacto en la sociedad, analítica de datos, entre otros temas de interés tecnológico y pedagógico.

giovanni.chavez@upaep.mx

María de Lourdes Fuentes Fuentes

Lourdes vive en Puebla, es licenciada en Diseño Gráfico (UDLAP), Maestra en Estética y Arte (BUAP) y Doctora en Creación y Teorías de la Cultura (UDLAP) con destacados logros académicos y experiencia en el campo. Ha impartido clases en publicidad y diseño y ha trabajado como diseñadora independiente. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Facultad de Publicidad de UPAEP y se enfoca en la investigación de la publicidad en tiempos del semiocapitalismo.

mariadelourdes.fuentes@upaep.mx

Ingrid Judith Aguilar Gómez

Ingrid vive en Puebla, es licenciada en Diseño y Producción Publicitaria (UPAEP), Maestría en Diseño de Información (UDLAP). Ha trabajado tanto en instituciones académicas como en agencias publicitarias en el área de diseño y producción. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Facultad de Publicidad de UPAEP y se desempeña en el área de producción fotográfica y visual.

ingridjudith.aguilar@upaep.mx

Sergio Del Pozo Domínguez

Sergio, originario de San Andrés Cholula, es licenciado en Diseño y Producción Publicitaria (UPAEP), y Maestro en Diseño de Información (UDLAP). Con experiencia en diferentes áreas de la publicidad, como la dirección creativa y la fotografía, pero que fue elegido por el Copy como uno de los soldados de la materia. Trabaja actualmente como Copy Editor Sr. para una farmacéutica internacional en la CDMX.

sergio.delpozo@upaep.mx

Germán Pérez Estrada

Licenciado en Educación (UPN), Maestro en Psicología (Escolar) por la UNAM y Doctor en Educación por IEXPRO. Su experiencia profesional ha sido como profesor de nivel primaria y, desde el 2006, como profesor universitario en el nivel licenciatura y maestría en el sector público y privado. Consultor independiente en temas de Educación y Psicología para el apoyo de estudiantes, padres de familia, profesores y otros profesionales interesados en la optimización de los procesos y prácticas educativas.

german.perez@universidad-uic.edu.mx;
g_topil@yahoo.com.mx

Juan Gaspar Hernández

Es licenciado en Enseñanza de Inglés y maestría en Tecnología Educativa que obtuvo con mención honorífica. Actualmente, es doctorando en Educación e Innovación en la Universidad de Investigación e Innovación de México. En 2020 obtuvo el Premio al Mérito Docente en la UPAEP, donde labora como catedrático de hora clase desde hace más de quince años. Presentemente, imparte Inglés Avanzado y Perspectiva Global. UPRESS ha publicado artículos suyos en español e inglés.

Silvia Amalín Kuri Casco

Investigadora interesada en el área de evaluación del aprendizaje y procesos curriculares. Tengo interés en la integración y publicación de un libro en el área de evaluación del aprendizaje, considerando los nuevos enfoques pedagógicos que dan paso a sistemas y estrategias enfocados en los desempeños y logros académicos de los estudiantes universitarios y que abarcan los conocimientos como una parte del proceso, pero no desde la centralidad que tradicionalmente se les ha dado.

silvia.kuri@upaep.mx

Irma Lozada Rincón

Arquitecta independiente desde hace 30 años, a lo largo de este tiempo se ha involucrado en el diseño arquitectónico, en la dirección de proyecto ejecutivo y en la supervisión de obra; actividades que realiza siempre con la intención de gestar objetos arquitectónicos que den respuesta a las necesidades humanas. La consideración del medio ambiente, el aspecto sensorial, la optimización de los recursos, el bienestar de la sociedad y la integración al contexto, son los ejes rectores en los que descansan las propuestas de diseño y construcción en las que interviene.

Desde 2018 a la fecha, labora en la Universidad Intercontinental como Docente de tiempo completo, y en la actualidad está adscrita a la Licenciatura de Relaciones Comerciales Internacionales. Como docente de asignatura impartido catedra en la Universidad del Valle de México en las asignaturas: Proyecto ejecutivo, Representación arquitectónica y Proyecto Arquitectónico I. recientemente se incorporó a la Universidad Westhill como docente en las licenciaturas de Arquitectura y Arquitectura de interiores.

irma.lozada@universidad-uic.edu.mx





EDITORIAL
UPAEP

LA CULTURA
AL SERVICIO
DEL PUEBLO