

PRIMERA EDICIÓN



DESAFÍOS Y TRANSFORMACIONES EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA:

Prácticas, Competencias y Diversidad

AUTORÍA

Ana Jacqueline Noblecilla Olaya
Gustavo Eleodoro Valverde Peralta
Efstathios Stefos

Desafíos y transformaciones en la educación contemporánea: prácticas, competencias y diversidad

Autor

Ana Jacqueline Noblecilla Olaya

Universidad Estatal de Milagro

anoblecilla01@unemi.edu.ec

<http://orcid.org/0000-0002-5430-2210>

Gustavo Valverde

Universidad Estatal de Milagro

gvalverdep@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3050-6179>

Efstathios Stefos

Universidad Estatal de Milagro

stefos.efstathios@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5679-8002>

© Ediciones RISEI, 2025

Todos los derechos reservados.

Este libro se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución CC BY 4.0 Internacional.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición la editorial.

Editorial: Ediciones RISEI

Colección Sitematización de Experiencias Educativas Innovadoras

Título del libro: Desafíos y transformaciones en la educación contemporánea: prácticas, competencias y diversidad

Autoría: Ana Noblecilla / Gustavo Valverde / (Docente UNEMI)

Edición: Primera edición

Año: 2025

ISBN digital: 978-9942-596-75-8

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-75-8>

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz

Corrección de estilo: Unidad de Redacción y Estilo

Diagramación y diseño: Unidad de Diseño

Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa

Machala - Ecuador, diciembre de 2025

Este libro fue diagramado en InDesign.

Disponible en: <https://editorial.risei.org/>

Contacto: info@risei.org

Prólogo

Este libro nace de la convicción de que las experiencias educativas, cuando son pensadas, analizadas y narradas con rigor metodológico, se transforman en conocimiento pedagógico con valor académico y social. Los tres capítulos que lo conforman no son meros relatos de prácticas docentes; constituyen procesos de sistematización que dialogan entre sí y que, desde contextos distintos, comparten una misma preocupación: cómo enseñar mejor en escenarios educativos complejos, diversos y en constante transformación.

Las experiencias aquí reunidas se desarrollan en niveles y modalidades diferentes —formación inicial docente, educación universitaria en línea e investigación en posgrado—, pero convergen en un eje común: la necesidad de articular teoría y práctica para generar aprendizajes significativos, inclusivos y socialmente pertinentes. Desde esta perspectiva, el libro se inscribe en una tradición pedagógica que reconoce la sistematización de experiencias como una vía legítima para producir conocimiento, reflexionar críticamente sobre la acción educativa y fortalecer la práctica profesional.

El primer capítulo sitúa al lector en el campo de la educación inicial, abordando la enseñanza y el aprendizaje de la expresión artística infantil como una experiencia formativa que trasciende lo técnico y lo decorativo. A través de una mirada reflexiva, se evidencia cómo el arte —en sus dimensiones plástica, musical y escénica— se convierte en un mediador del desarrollo integral de la infancia y, al mismo tiempo, en un desafío formativo para los futuros docentes. La experiencia sistematizada muestra la tensión existente entre el conocimiento teórico sobre el valor del arte y su aplicación pedagógica concreta, poniendo en relieve la importancia de una mediación didáctica consciente, creativa y contextualizada.

El segundo capítulo amplía el horizonte hacia la educación superior en modalidad en línea, incorporando de manera explícita los enfoques de inclusión e interculturalidad. En un contexto marcado por la diversidad social, cultural y territorial, la virtualidad aparece como una oportunidad, pero también como un espacio donde pueden reproducirse desigualdades si no se diseñan estrategias pedagógicas pertinentes. Este capítulo ofrece

una lectura crítica de la educación en línea, mostrando cómo la accesibilidad, la mediación pedagógica multimodal, la construcción de comunidades de aprendizaje y la evaluación formativa dialogada pueden transformar el aula virtual en un espacio de reconocimiento, participación equitativa y justicia educativa.

El tercer capítulo se adentra en la formación investigativa en el nivel de posgrado, específicamente en el desarrollo de competencias metodológicas y de escritura académica. Aquí, la sistematización permite visibilizar una problemática recurrente en la educación superior: las dificultades de los estudiantes para asumir la investigación como una práctica profesional rigurosa y significativa. La experiencia relatada demuestra que el acompañamiento docente, la retroalimentación constante y la enseñanza situada de la metodología pueden modificar no solo el desempeño académico, sino también la identidad profesional de los maestrantes, fortaleciendo su autoconfianza y su capacidad para producir conocimiento científico.

En conjunto, los tres capítulos construyen un entramado coherente que articula lo pedagógico, lo institucional y lo subjetivo. Cada experiencia se apoya en fundamentos teóricos sólidos y se traduce en dimensiones, indicadores, fuentes y métodos de verificación que otorgan rigor al análisis, sin perder la voz de quienes enseñan y aprenden. Esta combinación de reflexión crítica y operatividad metodológica convierte al libro en un aporte valioso para docentes, investigadores y estudiantes interesados en comprender y mejorar los procesos educativos desde la práctica.

Este libro no ofrece recetas ni modelos cerrados. Propone, más bien, una invitación a mirar la docencia como un espacio de investigación permanente, donde la experiencia cotidiana puede —y debe— ser pensada, interrogada y compartida. En tiempos en los que la educación enfrenta desafíos profundos, estas sistematizaciones recuerdan que la transformación pedagógica comienza cuando el docente se reconoce como sujeto reflexivo y productor de conocimiento. Desde allí, este texto aspira a abrir diálogos, inspirar nuevas prácticas y contribuir a la construcción de una educación más consciente, inclusiva y comprometida con la realidad social.

Resumen general

Este libro reúne tres procesos de sistematización de experiencias educativas desarrolladas en distintos niveles y modalidades de la educación superior, con el propósito de reflexionar críticamente sobre la práctica docente y convertirla en conocimiento pedagógico transferible. A través de una mirada metodológica rigurosa, las experiencias presentadas evidencian cómo la articulación entre teoría y práctica constituye un eje fundamental para el logro de aprendizajes significativos, inclusivos y contextualizados.

El primer capítulo aborda la enseñanza y el aprendizaje de la expresión artística infantil en la formación inicial docente, destacando el arte como mediador del desarrollo integral en la primera infancia. La sistematización permite visibilizar las tensiones existentes entre los fundamentos teóricos del arte y su aplicación pedagógica, así como la necesidad de fortalecer la mediación didáctica para promover experiencias creativas, reflexivas y vivenciales en futuros educadores.

El segundo capítulo se sitúa en el ámbito de la educación universitaria en modalidad en línea, desde un enfoque de inclusión e interculturalidad. En un contexto caracterizado por la diversidad social, cultural y territorial, se analiza cómo la virtualidad puede convertirse en un espacio de reconocimiento y justicia educativa cuando se diseñan estrategias pedagógicas basadas en la accesibilidad, la mediación multimodal, la construcción de comunidades de aprendizaje y la evaluación formativa dialogada.

El tercer capítulo centra su atención en la formación investigativa en programas de posgrado, específicamente en el fortalecimiento de competencias metodológicas y de escritura académica. La experiencia sistematizada muestra cómo el acompañamiento docente, la retroalimentación constante y la enseñanza situada de la investigación contribuyen a transformar la percepción de los estudiantes, consolidando su identidad profesional como productores de conocimiento científico.

En conjunto, el libro ofrece un aporte académico relevante al demostrar que la sistematización de experiencias constituye una herramienta potente para analizar, mejorar y transformar la práctica educativa. Desde distintos contextos, las experiencias dialogan en torno a un mismo compromiso: concebir la docencia como un proceso reflexivo, ético y socialmente situado, orientado a la construcción de una educación más consciente, inclusiva y significativa.

Palabras clave: sistematización de experiencias; práctica docente reflexiva; educación superior; inclusión educativa; formación investigativa.

ÍNDICE

Prólogo.....	17
Resumen.....	19

Capítulo I -

Enseñanza y aprendizaje de la expresión artística infantil.....	23
---	----

Capítulo II -

Una mirada hacia la investigación desde la experiencia docente..	57
--	----

Capítulo III -

Educación inclusiva e intercultural en modalidad en línea.....	87
--	----

CAPÍTULO I

Enseñanza y aprendizaje de la expresión artística infantil

Ana Jacqueline Noblecilla Olaya

Universidad Estatal de Milagro

anoblecilla01@unemi.edu.ec

<http://orcid.org/0000-0002-5430-2210>

Resumen

El presente capítulo, hace eco de una experiencia didáctica desarrollada en la asignatura Enseñanza y aprendizaje de la expresión artística infantil en la Universidad Estatal de Milagro, modalidad virtual. El estudio examina la articulación entre teoría y práctica artística en la formación docente inicial, identificando avances y limitaciones en la mediación pedagógica del arte. A través de dimensiones pedagógica, institucional, subjetiva y creativa, se analizan estrategias, indicadores y evidencias que revelan la necesidad de fortalecer prácticas reflexivas, innovadoras y contextualizadas. La experiencia demuestra que el arte, cuando se concibe como eje formativo integral, potencia aprendizajes significativos, creatividad docente y desarrollo profesional.

Palabras clave: Sistematización de experiencias; mediación pedagógica; expresión artística infantil; formación docente inicial; innovación educativa.

1.- La experiencia didáctica como objeto de estudio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión artística

1.1.- Introducción

La presente sistematización se desarrolla en la Universidad Estatal de Milagro, en la Facultad de Ciencias de la Educación, dentro del programa de Educación Inicial en modalidad virtual. La experiencia educativa corresponde a la asignatura *Enseñanza y aprendizaje de la expresión artística infantil (plástica, musical y escénica)*, del cuarto nivel de la carrera. Este espacio académico busca promover la reflexión, el análisis y la investigación sobre los beneficios que las experiencias de expresión y apreciación artística aportan al desarrollo integral de los niños y niñas menores de seis años. Asimismo, pretende dotar a los futuros docentes de estrategias pedagógicas que integren arte, juego, literatura y exploración del entorno como ejes formativos fundamentales en la primera infancia.

El grupo participante estuvo conformado por 88 estudiantes de cuarto nivel, en su mayoría mujeres jóvenes. La metodología de la asignatura combina actividades sincrónicas y asincrónicas que promueven la participación activa, la colaboración y la creatividad. Las cuatro unidades temáticas —Expresión artística, Expresión musical, Arte visual y Técnicas de expresión grafo-plástica— integran fundamentos teóricos y prácticos del arte en la educación inicial, a través de talleres, dramatizaciones, debates y exposiciones dialogadas.

Una experiencia destacada surgió en la unidad de Expresión musical, cuando una estudiante propuso utilizar instrumentos elaborados con materiales reciclados, acompañando las melodías con movimientos corporales libres. Esta iniciativa generó entusiasmo colectivo, evidenciando el valor del arte como experiencia vivencial y significativa en el aprendizaje docente.

A pesar de los avances logrados, se identificó una dificultad recurrente: los estudiantes presentan limitaciones para vincular los fundamentos teóricos del arte con su aplicación pedagógica en contextos reales de educación inicial (Fernández & Zaldívar, 2021). Esta brecha se refleja en prácticas que, en ocasiones, priorizan la reproducción mecánica de figuras o actividades decorativas, en lugar de promover la exploración libre, la creatividad y la expresión simbólica.

La literatura coincide en que el arte constituye un medio esencial para el desarrollo cognitivo, emocional y social en la primera infancia, ya que permite a los niños comunicar experiencias, emociones e ideas mediante lenguajes simbólicos diversos (Eisner,

2004). No obstante, cuando se enseña de forma fragmentada o sin sustento pedagógico, pierde su poder transformador (Rodríguez & Morales, 2020). La formación docente inicial, por tanto, debe concebir el arte como un eje transversal que integra sensibilidad, imaginación y creatividad como pilares del aprendizaje (Hernández, 2022).

Durante la experiencia sistematizada, esta problemática se manifestó claramente. En las actividades de expresión plástica, algunos grupos se limitaron a copiar modelos prediseñados, mientras que otros lograron proponer experiencias de creación libre, evidenciando la diferencia entre una enseñanza imitativa y una enseñanza vivencial. La necesidad de fortalecer la mediación didáctica entre teoría y práctica se consolidó como el eje central de reflexión (López, 2021).

El propósito de esta sistematización es generar aprendizajes significativos sobre cómo los futuros docentes pueden articular teoría y práctica artística para transformar las experiencias de expresión infantil en oportunidades educativas integrales. Se busca reflexionar sobre las estrategias didácticas empleadas, reconocer prácticas exitosas y ajustar aquellas que requieran fortalecimiento, con el fin de promover una enseñanza artística contextualizada, creativa e inclusiva en la formación docente inicial. Asimismo, la sistematización pretende ofrecer un marco teórico-práctico que oriente a otros educadores y programas formativos sobre la importancia de integrar el arte como mediador del desarrollo integral y de aprendizajes significativos en la primera infancia.

La experiencia didáctica posee valor en tres dimensiones fundamentales:

Innovación: integra metodologías activas en entornos virtuales, superando modelos tradicionales y promoviendo el arte como práctica vivencial y reflexiva (Eisner, 2004; López, 2021).

Impacto: contribuye al desarrollo de competencias docentes para diseñar propuestas artísticas integradas que fortalecen la sensibilidad estética y la creatividad de los niños (Rodríguez & Morales, 2020).

Transferibilidad: ofrece pautas y estrategias replicables en diversos contextos educativos, tanto presenciales como virtuales, permitiendo adaptar la enseñanza artística a distintas realidades institucionales (Hernández, 2022; Roldán, 2023).

Además, el uso de recursos digitales, la mediación reflexiva del docente y la interacción colaborativa consolidan la experiencia como un referente para la formación artística en educación inicial, reforzando el valor del arte como componente esencial del currículo (UNESCO, 2023).

El objeto de estudio se circunscribe a la experiencia de integración de teoría y práctica artística en la asignatura Enseñanza y aprendizaje de la expresión artística infantil, dentro del programa de Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro. El análisis se enfoca en la mediación pedagógica del arte como proceso formativo, examinando estrategias de planificación, creatividad y reflexión docente sobre la efectividad de las actividades implementadas (Creswell, 2013).

El estudio se realizó durante el segundo semestre académico, en modalidad virtual, con una población de 88 estudiantes. Las fuentes de información incluyen registros de observación, producciones artísticas, reflexiones escritas, materiales multimedia y evaluaciones de desempeño. Esta delimitación permite identificar patrones de interacción, fortalezas y áreas de mejora en la mediación pedagógica del arte, garantizando la claridad, relevancia y aplicabilidad de los hallazgos (Mertens, 2015; UNESCO, 2023).

2.- Fundamentos conceptuales y operativos de la experiencia

En la primera parte de esta investigación se presentó la experiencia desde una mirada narrativa y reflexiva. Se describió el contexto institucional de la Universidad Estatal de Milagro, el entorno virtual de aprendizaje y la práctica desarrollada en la asignatura Enseñanza y aprendizaje de la expresión artística infantil. También se identificó el problema formativo —la dificultad de los estudiantes para articular teoría y práctica artística—, el propósito que orienta la sistematización, los criterios que justifican su valor (innovación, impacto y transferibilidad) y la delimitación del objeto de estudio. Este recorrido permitió comprender la relevancia de la mediación pedagógica del arte como eje integrador en la formación docente inicial y fundamentar por qué esta experiencia merece ser compartida y analizada académicamente.

A partir de este punto, el texto cambia de registro: de la descripción narrativa a la fundamentación conceptual y operativa. Esta nueva sección busca profundizar en los conceptos que sustentan la práctica, formular dimensiones analíticas que organicen la experiencia, derivar indicadores observables y establecer las fuentes y métodos de verificación que aseguren validez y rigor. De este modo, la experiencia comienza a dialogar con la teoría, transformándose en un proceso sistemático de análisis y reflexión. Esta transición marca el paso del relato vivencial a la construcción académica, garantizando que la práctica relatada se consolide como conocimiento transferible y con sentido formativo.

2.1.- Conceptos estructurantes de la experiencia

Los conceptos que estructuran esta experiencia son: currículo, práctica reflexiva, mediación pedagógica, creatividad, aprendizaje significativo e innovación docente. Cada uno representa un eje desde el cual se interpreta la articulación entre teoría y práctica en la enseñanza del arte en educación inicial. Estos seis pilares conceptuales no solo explican la experiencia, sino que permiten comprenderla en su complejidad pedagógica, metodológica y formativa. En conjunto, otorgan coherencia al proceso vivido y posibilitan el tránsito hacia un análisis más profundo de las dimensiones que lo conforman.

La elección de estos conceptos responde a la necesidad de interpretar la práctica docente desde una mirada integradora, reflexiva y crítica. En contextos educativos mediados por tecnología, el currículo se concibe como un sistema vivo y flexible que orienta la acción pedagógica en función de las necesidades del contexto. El currículo actual debe entenderse como un dispositivo de transformación educativa que articula contenidos, prácticas y sentidos formativos en escenarios digitales (González & Trujillo, 2023; Rincón & Valencia, 2021). Así, el diseño curricular no se limita a planificar contenidos, sino que organiza experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

Por su parte, la práctica reflexiva es el eje que permite al docente analizar su propia acción y construir conocimiento a partir de la experiencia. Schön (1987) sostenía que la reflexión en y sobre la acción posibilita que los profesionales transformen el saber en práctica consciente. Estudios recientes sobre mediación tecnológica y entornos virtuales de aprendizaje destacan que la reflexión docente favorece la toma de decisiones pedagógicas más autónomas e innovadoras. La práctica reflexiva se convierte, así, en una herramienta clave para el desarrollo profesional continuo.

La mediación pedagógica representa otro concepto central, pues articula la relación entre docente, estudiante y conocimiento a través del diálogo y la tecnología. Desde la perspectiva socio-cultural, la mediación educativa implica construir aprendizajes compartidos mediante la interacción comunicativa y la co-construcción del significado (Mercer & Littleton, 2022). En esta experiencia, la mediación se expresó en el acompañamiento docente constante y en el uso de recursos artísticos como lenguajes de encuentro y reflexión.

La creatividad y el arte se entienden como motores de aprendizaje activo y transformación pedagógica. La creatividad en la educación no solo estimula la expresión individual, sino que impulsa la capacidad de los estudiantes para innovar y resolver

problemas de manera original (Craft & Cremin, 2020). En este sentido, el arte se convierte en un medio para experimentar, cuestionar y aprender de forma significativa, conectando la emoción, la cognición y la acción.

Finalmente, la innovación docente integra todos los elementos anteriores en una propuesta de mejora continua. Innovar en educación implica repensar las prácticas tradicionales y generar estrategias que promuevan el desarrollo profesional, la colaboración y la mejora institucional (Zabalza, 2020). En esta experiencia, la innovación se reflejó en el rediseño de actividades artísticas adaptadas a entornos virtuales y en la búsqueda de metodologías activas centradas en el estudiante.

2.2.- Formulación de dimensiones

En la sistematización de experiencias educativas, las dimensiones analíticas constituyen herramientas fundamentales para organizar y comprender los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; Según Flick (2014) y Tapia (2024), estas permiten segmentar la experiencia en ejes interpretativos que facilitan la descripción, el análisis y la reflexión crítica sobre la práctica docente. Esta segmentación no solo clarifica los aspectos clave de la experiencia, sino que también establece un marco coherente para la construcción de indicadores de evaluación, asegurando que cada elemento relevante sea considerado y analizado en su contexto. Las dimensiones, por tanto, cumplen un rol estratégico al transformar los conceptos estructurantes previamente identificados en categorías analíticas que guían la lectura y comprensión de la experiencia.

A partir de los conceptos estructurantes de la experiencia currículo, práctica reflexiva, mediación pedagógica, creatividad, aprendizaje significativo e innovación docente se proponen las siguientes dimensiones analíticas:

Dimensión pedagógica: se centra en la planificación, ejecución y evaluación de las estrategias de enseñanza, considerando la relación entre contenidos, estudiantes y contextos de aprendizaje. Stenhouse (1987) sostiene que la pedagogía debe entenderse como una práctica reflexiva y evaluativa que permite la mejora continua, mientras que Elliott (1993) enfatiza la importancia de vincular la teoría con la acción docente para promover aprendizajes significativos. En la experiencia analizada, esta dimensión se expresó en la adaptación de actividades artísticas a necesidades específicas de los estudiantes, garantizando que los contenidos fueran relevantes y motivadores. Por ejemplo, se diseñaron actividades de expresión plástica que integraban conceptos del currículo de manera contextualizada.

Dimensión institucional: aborda los elementos organizativos y normativos que condicionan la práctica docente, tales como la gestión escolar, los recursos disponibles y el apoyo del equipo directivo. Fullan (2007) argumenta que la eficacia educativa depende de la interacción entre liderazgo, cultura institucional y desarrollo profesional, mientras que Bolívar (2012) resalta la importancia de políticas y estructuras claras para facilitar la innovación pedagógica. En la experiencia observada, esta dimensión se manifestó en la coordinación entre docentes y la planificación de espacios de aprendizaje virtuales y presenciales, asegurando que las estrategias implementadas contaran con el respaldo institucional necesario.

Dimensión subjetiva: se centra en las percepciones, emociones y reflexiones del docente como agente activo del proceso educativo. Según Schön (1992), la reflexión sobre la acción constituye un mecanismo clave para la mejora profesional, mientras que Wenger (1998) destaca la importancia de la participación en comunidades de práctica como espacio para la construcción del conocimiento y la identidad profesional. En la experiencia analizada, la dimensión subjetiva se evidenció en la autoevaluación continua del docente y en la toma de decisiones pedagógicas orientadas a optimizar la interacción con los estudiantes. Un ejemplo breve fue la reflexión semanal sobre la efectividad de las estrategias de mediación tecnológica utilizadas en clase.

Dimensión creativa y de innovación: integra la creatividad y la capacidad de generar propuestas pedagógicas novedosas que respondan a las necesidades de los estudiantes y al contexto institucional. Craft y Cremin (2020) señalan que la creatividad en educación potencia la resolución de problemas y la innovación, enfatizando la conexión entre creatividad, emoción y aprendizaje significativo. En la experiencia analizada, se manifestó a través de la incorporación de recursos artísticos y metodologías activas, como talleres virtuales de expresión plástica que permitieron experimentar y aprender de manera participativa.

En conjunto, estas dimensiones organizan la experiencia educativa al ofrecer un marco de análisis integral que conecta la teoría con la práctica. Cada dimensión permite identificar los factores pedagógicos, institucionales, subjetivos y creativos que condicionan la enseñanza, facilitando la construcción de indicadores para la evaluación de la experiencia. La articulación de estas dimensiones garantiza una comprensión holística de la práctica docente y prepara el camino para análisis posteriores centrados en la mejora continua y la innovación educativa (Stake, 1995; Yin, 2014).

2.3.- Formulación de indicadores

Los indicadores en la sistematización educativa son herramientas que permiten medir, observar y evidenciar la efectividad de las acciones pedagógicas, institucionales y subjetivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Flick (2014) y Tapia (2024), los indicadores funcionan como guías analíticas que transforman las dimensiones conceptuales en elementos concretos y evaluables. Su uso facilita la comprensión del impacto de las prácticas docentes y la construcción de evidencia sólida, asegurando la credibilidad y validez del análisis (Yin, 2014; Stake, 1995). En este sentido, los indicadores no solo reflejan la realidad de la experiencia, sino que también permiten identificar áreas de mejora, orientar decisiones pedagógicas y fortalecer la reflexión sobre la práctica profesional:

- La dimensión pedagógica evalúa la capacidad del docente para organizar experiencias de aprendizaje significativas y aplicar estrategias reflexivas. Schön (1992) sostiene que la reflexión en y sobre la acción permite transformar la teoría en práctica efectiva. Los indicadores permiten observar si la planificación de actividades considera la diversidad de los estudiantes y si la enseñanza promueve el aprendizaje significativo (Flick, 2014).
- La dimensión institucional evidencia la relación entre la práctica docente y la estructura organizativa de la institución. Fullan (2007) enfatiza la importancia de la coordinación y el liderazgo institucional para garantizar la efectividad educativa. La existencia de recursos adecuados y la participación activa en la gestión escolar son señales de un entorno propicio para el aprendizaje.
- La dimensión subjetiva se centra en la percepción, reflexión y desarrollo profesional del docente. Wenger (1998) resalta la participación en comunidades de práctica como elemento clave para construir conocimiento y fortalecer la identidad profesional. Los indicadores permiten evaluar cómo el docente reflexiona sobre su desempeño y utiliza estas reflexiones para mejorar continuamente su práctica (Stake, 1995).
- La dimensión creativa y de innovación, muestran la capacidad del docente para incorporar creatividad y estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Craft y Cremin (2020) destacan que la creatividad no solo estimula la expresión individual, sino que también favorece la resolución de problemas de manera original. Se evidencia mediante la implementación de metodologías activas y el uso de recursos artísticos y tecnológicos.

2.4.- Fuentes y métodos de verificación

La sistematización de una experiencia educativa requiere evidencias que den sustento a las dimensiones y a los indicadores previamente definidos. En este sentido, las fuentes y los métodos de verificación permiten otorgar credibilidad, coherencia y validez al proceso reflexivo. Según Jara (2018), las fuentes son los insumos empíricos que documentan la práctica y posibilitan comprender los significados que emergen de ella, mientras que los métodos de verificación actúan como procedimientos que confirman la consistencia de la información. De manera complementaria, Flick (2014) sostiene que la calidad de una investigación cualitativa depende de la pertinencia y diversidad de las fuentes, así como de la forma en que se triangulan los datos para construir interpretaciones sólidas. Por tanto, este puente busca explicitar los medios que sustentan los hallazgos y garantizan la validez de la sistematización.

Las fuentes seleccionadas para esta experiencia fueron principalmente la bitácora docente, los registros de clase, las producciones estudiantiles y las reflexiones colectivas. Cada una aporta una perspectiva diferente sobre el proceso pedagógico, institucional y subjetivo analizado. En conjunto, permiten contrastar las percepciones del docente con las evidencias observables del aprendizaje y con los significados construidos en la interacción. Yin (2014) enfatiza que la triangulación de fuentes no solo fortalece la credibilidad de un estudio, sino que también amplía su capacidad interpretativa, al permitir verificar los mismos fenómenos desde distintos ángulos.

La bitácora constituye una fuente primaria que recoge la reflexión continua del docente sobre su práctica. Según Stake (1995), los registros narrativos personales son instrumentos fundamentales en los estudios de caso porque reflejan la interpretación subjetiva de los eventos y las decisiones pedagógicas tomadas. En esta experiencia, la bitácora permitió verificar indicadores relacionados con la dimensión pedagógica, especialmente en torno a la planificación reflexiva y la adaptación de estrategias artísticas en entornos virtuales. Su método de verificación fue el análisis de contenido reflexivo, contrastando las entradas de la bitácora con las observaciones de clase y las producciones estudiantiles. Ejemplo: En varias entradas de la bitácora se registró cómo el uso del arte como mediador del aprendizaje generó mayor participación, lo que coincidió con las evidencias de trabajos colaborativos de los estudiantes.

Los registros de clase sirvieron como fuente documental para evidenciar la evolución del proceso de enseñanza y los comportamientos observables durante las sesiones. De acuerdo con

Flick (2014), este tipo de registros ofrece información descriptiva valiosa para establecer patrones de acción y retroalimentación docente. En relación con la dimensión institucional, estos registros permitieron verificar indicadores sobre la gestión del tiempo pedagógico y la implementación de metodologías activas promovidas por la institución. El método de verificación empleado fue la triangulación entre registros, documentos institucionales y observaciones externas, garantizando la coherencia de los datos. Ejemplo: Las anotaciones de seguimiento evidenciaron un incremento en la participación estudiantil tras incorporar dinámicas artísticas, lo cual fue validado mediante la comparación con los informes institucionales de desempeño.

Las producciones de los estudiantes, como dibujos, videos o reflexiones escritas, constituyeron una fuente directa de verificación de aprendizajes y actitudes. Según Jara (2018), las evidencias tangibles del proceso educativo reflejan la apropiación del conocimiento y la transformación del sujeto en la práctica. En esta experiencia, dichas producciones se vincularon con la dimensión subjetiva, al mostrar cambios en la autoexpresión, la colaboración y la confianza de los estudiantes. El método de verificación aplicado fue la triangulación interpretativa, combinando el análisis de las producciones con las percepciones recogidas en la bitácora docente y las reflexiones grupales. Ejemplo: Los dibujos de los estudiantes sobre sus emociones antes y después de las actividades artísticas mostraron una evolución en la representación simbólica, lo que fue confirmado en las entrevistas grupales.

Las reflexiones realizadas al cierre de las sesiones, tanto por los estudiantes como por el docente, sirvieron como fuente participativa. Stake (1995) resalta la importancia de incorporar voces múltiples para otorgar validez ecológica a los procesos cualitativos. En este caso, las reflexiones colectivas permitieron verificar la dimensión institucional desde una perspectiva relacional y comunitaria. El método de verificación utilizado fue la validación colaborativa, contrastando las percepciones de los participantes con los registros escritos y las bitácoras personales. Ejemplo: En los debates finales, los estudiantes coincidieron en que el trabajo artístico favoreció la cohesión grupal, hecho que se verificó mediante los informes de convivencia elaborados por la institución.

En síntesis, la combinación de diversas fuentes y métodos de verificación fortaleció la robustez del proceso de sistematización. Como advierte Yin (2014), la validez de un estudio cualitativo no depende de la cantidad de evidencias, sino de su coherencia interna y del rigor con que son analizadas. Al integrar fuentes escritas, visuales y testimoniales, la experiencia logró articular

lo pedagógico, lo institucional y lo subjetivo, construyendo una visión integral del aprendizaje y de la práctica docente.

2.5.- Justificación integral del proceso de sistematización

La sistematización de experiencias educativas requiere un marco conceptual sólido que permita organizar, interpretar y reflexionar sobre la práctica docente. Los conceptos seleccionados —currículo, práctica reflexiva, mediación pedagógica, creatividad e innovación docente— constituyen los pilares de esta experiencia y se transforman en dimensiones analíticas que guían la observación y el análisis (Flick, 2014; Jara, 2018). La dimensión pedagógica permite comprender cómo las decisiones del docente inciden en el aprendizaje significativo; la dimensión institucional refleja la interacción entre la práctica docente y el entorno organizativo; la dimensión subjetiva evidencia la reflexión y apropiación profesional; mientras que la dimensión creativa y de innovación articula la capacidad de transformar las actividades mediante recursos artísticos y tecnológicos. La elección de estas dimensiones no solo facilita el análisis integral, sino que también asegura que la experiencia sea abordada desde una perspectiva crítica, reflexiva y contextualizada, fortaleciendo la comprensión de los procesos educativos en entornos presenciales y virtuales.

Los indicadores derivados de las dimensiones seleccionadas cumplen la función de traducir los conceptos teóricos en elementos observables y medibles, proporcionando evidencia concreta sobre la efectividad de la práctica docente (Yin, 2014; Stake, 1995). Por ejemplo, en la dimensión pedagógica, indicadores como “planificación de actividades significativas” y “aplicación de estrategias reflexivas” permiten evaluar la capacidad del docente para organizar experiencias de aprendizaje contextualizadas y promover la reflexión continua. En la dimensión institucional, indicadores como “participación en la gestión educativa” o “adecuación de recursos” permiten observar la interacción entre práctica y organización. Finalmente, los indicadores asociados a la dimensión subjetiva y creativa evidencian la apropiación de la práctica docente y la innovación pedagógica. Estos indicadores no solo orientan la recolección de evidencia, sino que también permiten establecer la coherencia entre teoría y práctica, fortaleciendo la validez de la sistematización.

La selección de fuentes y métodos de verificación responde a la necesidad de garantizar la credibilidad, consistencia y pertinencia de la información recolectada (Jara, 2018; Flick, 2014). Las fuentes principales incluyen la bitácora docente, los registros de clase, las producciones estudiantiles y las reflexiones colectivas. Cada una aporta una perspectiva distinta: la bitácora

permite acceder a la reflexión continua del docente; los registros documentan el comportamiento y las interacciones en el aula; las producciones de los estudiantes evidencian aprendizajes y cambios actitudinales; y las reflexiones colectivas permiten contrastar percepciones y validar interpretaciones (Stake, 1995; Yin, 2014). Los métodos de verificación incluyen la triangulación de fuentes, la comparación con literatura académica, la validación colaborativa y el análisis de contenido reflexivo. La combinación de fuentes y métodos asegura que los hallazgos sean confiables y que la sistematización refleje de manera integral la experiencia educativa.

La articulación entre conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos constituye el núcleo de la sistematización, garantizando que la práctica docente pueda ser analizada de manera crítica y rigurosa. Esta construcción permite que la experiencia educativa sea interpretada como un proceso complejo en el que convergen lo pedagógico, lo institucional y lo subjetivo, integrando la creatividad y la innovación como elementos transformadores. Además, la fundamentación académica basada en autores como Carlino (2005) y Hyland (2009) refuerza la sistematización como un acto de escritura académica, entendida como práctica social que articula teoría, evidencia y reflexión. Así, el conjunto de elementos utilizados asegura coherencia, validez y pertinencia, preparando la experiencia para generar aprendizajes transferibles y recomendaciones para la mejora de la práctica docente.

3.- Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera

El recorrido desarrollado permitió establecer una articulación sólida entre la experiencia educativa y el currículo de la carrera, evidenciando la coherencia entre las competencias profesionales, los resultados de aprendizaje, las actividades implementadas y las evidencias generadas. A lo largo del proceso, se fortalecieron competencias como la planificación pedagógica reflexiva, la comunicación académica y el trabajo colaborativo, en correspondencia con los objetivos formativos del perfil de egreso. Las actividades diseñadas —desde la aplicación de metodologías activas hasta la elaboración de productos formativos— demostraron la validez de una práctica educativa que integra teoría, acción y reflexión. Esta trayectoria permitió confirmar la pertinencia curricular de la experiencia, al situar el aprendizaje como proceso significativo, contextual y transformador.

Asimismo, el análisis de las evidencias obtenidas abrió un espacio para reconocer las transformaciones en los modos de enseñar

y aprender, revelando el impacto formativo tanto en el docente como en los estudiantes. Este apartado, por tanto, no solo consolidó la coherencia interna entre currículo y práctica, sino que sentó las bases para el siguiente momento analítico del capítulo: la interpretación de los resultados. En esa etapa, se profundizará en los aprendizajes logrados, los cambios observados en los actores involucrados y las proyecciones que la experiencia genera hacia nuevas formas de innovación educativa. Por tanto, el cierre de este apartado marca el tránsito desde la coherencia curricular hacia la comprensión de las transformaciones formativas que dieron sentido a la experiencia objeto de estudio.

3.1.- Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera

En la etapa anterior se consolidó la fundamentación conceptual y operativa de la experiencia educativa sistematizada, lo que permitió definir con claridad las dimensiones, indicadores, fuentes y métodos de verificación que sustentaron el proceso. A través de la triangulación entre la bitácora docente, los registros de clase, las producciones estudiantiles y las reflexiones colectivas, se logró comprender de manera integral cómo la mediación pedagógica y la creatividad fortalecieron el aprendizaje en entornos presenciales y virtuales (Flick, 2014; Jara, 2018; Yin, 2014). Este recorrido analítico evidenció transformaciones significativas tanto en la práctica docente como en la dinámica institucional, reafirmando la sistematización como una herramienta de reflexión crítica orientada a la mejora y la innovación educativa.

A partir de estos hallazgos, la mirada se orientó hacia la articulación curricular, con el propósito de reconocer cómo los aprendizajes obtenidos dialogan con las competencias profesionales y el perfil de egreso del docente. La experiencia permitió identificar la relevancia de integrar la reflexión pedagógica, la gestión institucional y la creatividad docente como ejes formativos esenciales en la educación universitaria. Este tránsito abre la posibilidad de proyectar los resultados de la práctica hacia el fortalecimiento del currículo, vinculando la experiencia vivida con las exigencias formativas de la carrera y los desafíos contemporáneos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la universidad.

Identificación de competencias del perfil de la carrera

La vinculación entre la experiencia educativa sistematizada y el perfil de egreso de la carrera constituye un eje fundamental para comprender el sentido formativo de la práctica docente. Esta conexión permite evidenciar cómo las acciones pedagógicas desarrolladas en contextos reales fortalecen las competencias

profesionales que definen al educador contemporáneo. De acuerdo con el proyecto Tuning América Latina (2007), las competencias integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten un desempeño efectivo y ético en distintos contextos. En este mismo sentido, Zabalza (2003) destaca que la formación docente debe orientarse hacia la adquisición de competencias profesionales que trasciendan la mera transmisión de contenidos, promoviendo la reflexión, la creatividad y la innovación pedagógica.

En el caso de la experiencia analizada, el proceso desarrollado permitió fortalecer un conjunto de competencias directamente vinculadas con el perfil de egreso de la carrera de Educación Básica. Entre ellas se destacan: la competencia comunicativa académica, la competencia pedagógica-reflexiva, la competencia de innovación y creatividad educativa, y la competencia de gestión institucional y trabajo colaborativo. Estas dimensiones del perfil docente se articularon en la práctica mediante la planificación, ejecución y evaluación de estrategias de enseñanza creativas y contextualizadas, así como en la reflexión continua sobre el propio quehacer profesional.

3.2.- Competencia comunicativa académica

La competencia comunicativa académica se fortaleció a través de la producción de materiales didácticos, informes reflexivos y actividades de socialización que exigieron una comunicación clara, argumentada y adaptada al contexto educativo. Carlino (2005) sostiene que la escritura académica no solo constituye una herramienta de comunicación, sino un medio para construir conocimiento y reflexionar sobre la práctica. En la experiencia, la elaboración de reportes pedagógicos y la sistematización de evidencias promovieron la escritura como instrumento de análisis crítico. Por ejemplo, se elaboraron reflexiones semanales en las que se documentaban los avances, dificultades y aprendizajes del proceso educativo, lo cual contribuyó al desarrollo de una voz académica coherente y sustentada en la práctica.

3.3.- Competencia pedagógica-reflexiva

Esta competencia se expresó en la capacidad de analizar, rediseñar y evaluar las estrategias de enseñanza en función de las necesidades y características de los estudiantes. Siguiendo a Zabalza (2003), la competencia pedagógica implica comprender la enseñanza como un proceso de mejora continua basado en la reflexión crítica y la toma de decisiones fundamentadas. Durante la experiencia, el docente ajustó las metodologías en función de la respuesta estudiantil, aplicando principios del aprendizaje

significativo y del enfoque inclusivo. La planificación y evaluación formativa se consolidaron como prácticas habituales, evidenciando la interiorización de una actitud reflexiva frente al propio desempeño. Un ejemplo concreto de esta competencia fue la revisión y adaptación de actividades artísticas y tecnológicas para atender distintos niveles de competencia en los estudiantes. Este proceso mostró cómo la práctica docente puede convertirse en un espacio de investigación y transformación, reafirmando la idea de Schön (1992) sobre el docente como profesional reflexivo.

3.4.- Competencia de innovación y creatividad educativa

La experiencia fortaleció la capacidad del docente para diseñar propuestas pedagógicas originales, integrando recursos artísticos, tecnológicos y metodologías activas. Según Villa y Poblete (2008), las competencias se evidencian a través de acciones observables que demuestran la aplicación práctica de los saberes; en este caso, la innovación se manifestó mediante la creación de talleres interdisciplinarios que vincularon el arte, la tecnología y la comunicación. Por ejemplo, se implementaron talleres virtuales de expresión plástica en los que los estudiantes experimentaron con técnicas mixtas mientras abordaban contenidos curriculares, generando aprendizajes significativos y participativos. Esta experiencia coincidió con lo que Barnett (2001) denomina la “formación del profesional reflexivo en la sociedad del conocimiento”, donde la capacidad de innovar constituye una competencia clave para enfrentar entornos cambiantes y complejos.

3.5.- Competencia de gestión institucional y trabajo colaborativo

El desarrollo de esta competencia se evidenció en la coordinación con otros docentes y en la planificación conjunta de actividades interdisciplinarias. El trabajo colaborativo permitió integrar esfuerzos, compartir saberes y optimizar los recursos institucionales disponibles. En línea con el planteamiento de Tuning América Latina (2007), la competencia de gestión institucional involucra no solo la administración eficiente del entorno educativo, sino también la participación activa en procesos de mejora colectiva.

Durante la experiencia, se organizaron reuniones periódicas para el seguimiento de estrategias pedagógicas y se elaboraron acuerdos sobre la distribución de roles y responsabilidades. Estas prácticas fomentaron la construcción de una cultura institucional basada en la cooperación y el liderazgo compartido, elementos que, según Villa y Poblete (2008), son esenciales para demostrar la competencia profesional en contextos reales.

En conjunto, las competencias desarrolladas en esta experiencia reflejaron la coherencia entre la formación académica y la práctica profesional, evidenciando la integración de conocimientos teóricos, habilidades pedagógicas y actitudes éticas orientadas a la mejora educativa. La sistematización permitió no solo identificar las competencias alcanzadas, sino también reconocer los procesos que las fortalecieron. Tal como afirma Barnett (2001), en la sociedad del conocimiento el perfil profesional del docente debe sustentarse en la capacidad de aprender continuamente, innovar y reflexionar sobre su práctica en contextos complejos y cambiantes.

Esta experiencia, por tanto, contribuyó de manera significativa al fortalecimiento del perfil de egreso de la carrera, consolidando al docente como un profesional capaz de vincular la teoría con la práctica, de comunicar y reflexionar sobre su quehacer, y de participar activamente en la transformación educativa desde una perspectiva ética, creativa y colaborativa.

3.6.- Resultados De Aprendizaje Vinculados

En el marco de la sistematización de la experiencia educativa innovadora, resulta esencial establecer una conexión explícita entre las acciones desarrolladas y los resultados de aprendizaje definidos en el currículo. Según Biggs y Tang (2011), la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación constituye el núcleo de la alineación constructiva, principio que garantiza que lo que se enseña y evalúa responda a lo que se pretende que el estudiante logre. En este sentido, los resultados de aprendizaje actúan como ejes vertebradores que orientan la planificación docente, permiten la evaluación auténtica de las competencias y aseguran la pertinencia curricular del proceso formativo.

Los resultados de aprendizaje seleccionados para este análisis: (1) aplicar estrategias metodológicas innovadoras en contextos educativos diversos, (2) integrar la reflexión pedagógica como base para la mejora continua, y (3) demostrar capacidad de trabajo colaborativo en proyectos interdisciplinarios. Estos resultados reflejan el perfil de egreso de la carrera, en la medida en que articulan saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales orientados al desarrollo de un profesional crítico, reflexivo y comprometido con la transformación educativa (Zabalza, 2003).

- Aplicar estrategias metodológicas innovadoras se evidenció en la implementación de actividades basadas en el aprendizaje activo y el uso de recursos contextualizados que favorecieron la participación y la autonomía del estudiantado. Este logro responde a lo que Villa y Poblete (2008) denominan “evidencias de desempeño competente”,

es decir, manifestaciones observables del aprendizaje significativo en acción. La experiencia demostró que cuando las estrategias didácticas se diseñan desde una mirada situada, el aprendizaje se vuelve más profundo, pertinente y transferible.

- Integrar la reflexión pedagógica como base para la mejora continua se concretó mediante espacios de autoevaluación docente y coevaluación entre pares, donde la práctica se analizó críticamente a la luz de referentes teóricos. Esta práctica responde a la concepción de la docencia como una profesión reflexiva (Schön, 1992), en la que el educador aprende de su propia acción para mejorarla. En este sentido, la sistematización funcionó como un laboratorio de aprendizaje profesional, promoviendo la toma de decisiones fundamentadas en la evidencia y en la experiencia.
- Demostrar capacidad de trabajo colaborativo en proyectos interdisciplinarios se reflejó en la articulación de esfuerzos entre docentes de distintas áreas, lo que permitió integrar saberes y enriquecer las propuestas pedagógicas. Este tipo de trabajo fomenta lo que Barnett (2001) denomina la formación en la complejidad, al desafiar a los participantes a pensar de forma interrelacionar y a construir conocimiento colectivo. Las reuniones de planificación, la coevaluación de productos y la elaboración conjunta de materiales didácticos constituyeron evidencias claras de este resultado, fortaleciendo las competencias comunicativas y de liderazgo compartido.

En síntesis, los resultados de aprendizaje vinculados con esta experiencia muestran una clara correspondencia con el currículo y el perfil de la carrera. Su concreción en la práctica evidencia una docencia intencionada, reflexiva y comprometida con la mejora educativa. Como señalan Biggs y Tang (2011), solo cuando los resultados de aprendizaje orientan coherentemente la enseñanza y la evaluación, el proceso formativo alcanza su pleno sentido pedagógico. Así, la experiencia sistematizada reafirma la importancia de mantener una alineación constante entre las metas curriculares, las estrategias de enseñanza y las evidencias de logro, fortaleciendo la pertinencia y la coherencia del proceso educativo.

3.7.- Actividades y evidencias

En el desarrollo de la experiencia educativa innovadora, la trazabilidad entre las actividades, los resultados y las evidencias se constituyó en un eje central para garantizar la coherencia curricular y la formación de competencias significativas en los

estudiantes. Según Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva permite que todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje estén interconectados y orientados hacia los resultados de aprendizaje esperados. En este sentido, las actividades diseñadas en esta experiencia respondieron directamente al perfil de egreso de la carrera y a la necesidad de fortalecer las capacidades profesionales de los participantes a través de la práctica reflexiva y la aplicación contextual del conocimiento.

Las actividades principales implementadas durante la experiencia fueron:

- La elaboración de una guía didáctica inclusiva, permitió vincular la teoría del DUA con la práctica concreta de aula. Esta tarea promovió la capacidad de diseñar estrategias diversificadas que respondieran a las necesidades de todos los estudiantes, fortaleciendo el resultado de aprendizaje relacionado con la planificación pedagógica inclusiva. De acuerdo con Zabalza (2003), un currículo coherente implica diseñar experiencias de aprendizaje que conecten intencionalmente los objetivos con las actividades y la evaluación. La evidencia principal generada fue la guía validada por pares docentes y aplicada en el aula, acompañada de reflexiones sobre su impacto.
- La implementación de clases demostrativas, buscó fomentar la competencia profesional vinculada al manejo didáctico de estrategias activas. Durante estas sesiones, se aplicaron metodologías centradas en el estudiante, como el aprendizaje cooperativo y la gamificación, que propiciaron la participación y la autoevaluación. Barnett (2001) señala que el aprendizaje universitario debe situar al estudiante ante la complejidad y la incertidumbre, impulsándolo a actuar de manera reflexiva. Las evidencias de esta fase incluyeron grabaciones de clases, observaciones de pares y fichas de retroalimentación de los estudiantes.
- La evaluación formativa mediante rúbricas participativas, fortaleció el resultado de aprendizaje orientado a la evaluación crítica y autorregulada del desempeño docente. Los estudiantes y docentes construyeron de forma conjunta los criterios de evaluación, generando una comprensión más profunda del proceso de aprendizaje. Villa y Poblete (2008) destacan que las competencias se evidencian a través de productos y desempeños observables que reflejan no solo el conocimiento, sino también la comprensión y la actitud. Las evidencias producidas fueron las rúbricas elaboradas y los informes de retroalimentación con análisis cualitativo de resultados.

- La sistematización escrita de la experiencia, permitió desarrollar competencias metacognitivas relacionadas con la reflexión crítica sobre la práctica educativa. Este proceso implicó identificar aciertos, desafíos y aprendizajes personales derivados de la experiencia, promoviendo un pensamiento docente más consciente y fundamentado. Como señala Barnett (2001), el profesional del conocimiento debe ser capaz de cuestionar sus propias certezas para generar comprensión significativa. La evidencia generada fue el documento de sistematización, presentado con estructura académica y respaldo teórico.
- La presentación de un portafolio digital, integró todas las evidencias producidas en las fases anteriores, demostrando la coherencia del proceso de aprendizaje y enseñanza. Este portafolio funcionó como una evidencia integradora que permitió visualizar el desarrollo progresivo de las competencias. Según Biggs y Tang (2011), las evidencias deben reflejar la correspondencia entre los objetivos de aprendizaje y las actividades ejecutadas, asegurando la validez del proceso formativo.

Es por esto, que la articulación entre actividades, resultados y evidencias consolidó un proceso coherente y pertinente, sustentado en la alineación constructiva y en la coherencia didáctica. La experiencia permitió comprobar que cada acción pedagógica, cuando está alineada con los resultados esperados, genera aprendizajes significativos, pertinentes y duraderos. De esta manera, se fortaleció la capacidad docente para diseñar, ejecutar y evaluar procesos formativos integrales, vinculados con las competencias del perfil de egreso y con las demandas de la educación superior contemporánea.

3.8.- Reflexión sobre la alineación curricular

Reflexionar sobre la alineación curricular constituye un proceso esencial dentro de toda sistematización de experiencias educativas, ya que permite comprender cómo las acciones desarrolladas se articulan con el perfil de egreso, los resultados de aprendizaje y las competencias del currículo institucional. La alineación curricular, entendida como la coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa, constituye un principio básico para garantizar la pertinencia formativa en la educación superior (Zabalza, 2003). Desde esta perspectiva, el análisis de la experiencia permitió identificar aportes concretos al currículo y, a la vez, reconocer tensiones inherentes al contexto educativo, propias de la complejidad del acto de enseñar.

Uno de los principales aportes de la experiencia al currículo fue la incorporación de estrategias metodológicas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en el enfoque de competencias, que promueven una enseñanza más inclusiva, flexible y contextualizada. Esta práctica permitió fortalecer las competencias profesionales vinculadas con la planificación, la reflexión pedagógica y la evaluación formativa, todas ellas coherentes con el perfil de egreso de la carrera. Como señala Díaz Barriga (2009), el currículo por competencias busca trascender la transmisión de contenidos para centrarse en el desarrollo de capacidades complejas que posibiliten el aprendizaje significativo y la actuación en contextos reales. En este sentido, la experiencia contribuyó a concretar un currículo más vivencial, en el que los resultados de aprendizaje se evidencian en desempeños observables y pertinentes.

No obstante, durante la implementación surgieron tensiones y desafíos que pusieron en evidencia la dificultad de mantener una alineación plena entre el currículo planificado y el currículo vivido. Entre los principales retos se encontró la heterogeneidad de los estudiantes, la disponibilidad limitada de recursos y el tiempo insuficiente para la reflexión pedagógica colectiva. Barnett (2001) sostiene que la educación superior opera en un escenario caracterizado por la incertidumbre y la complejidad, en el cual las certezas curriculares son continuamente desafiadas por la realidad cambiante. En consecuencia, se hizo necesario repensar la práctica desde la flexibilidad y el diálogo interdisciplinario, asumiendo que la coherencia curricular no es un estado estático, sino un proceso dinámico de ajuste, revisión y mejora continua.

Desde una mirada crítica, la experiencia también permitió reconocer que la alineación curricular requiere no solo de planificación técnica, sino de coherencia ética y epistemológica. Zabalza (2003) enfatiza que un currículo por competencias debe responder a las necesidades formativas de los estudiantes y a las demandas sociales de su tiempo, lo que implica revisar constantemente las prácticas docentes y sus fundamentos. En este sentido, la experiencia evidenció la importancia de articular el currículo formal con las prácticas reales, promoviendo la participación activa de los estudiantes como coautores del proceso educativo.

Los aprendizajes derivados de esta reflexión apuntan a fortalecer la capacidad docente para analizar críticamente la relación entre teoría y práctica. La sistematización mostró que la verdadera alineación curricular no se limita a la coincidencia entre objetivos, actividades y evaluación, sino que se construye a través de un pensamiento pedagógico consciente, reflexivo

y situado. Como indica Díaz Barriga (2009), la formación por competencias demanda docentes capaces de comprender el sentido profundo del aprendizaje y de guiar procesos formativos que integren saber, hacer y ser. En este sentido, la experiencia se proyecta hacia el futuro como una oportunidad para consolidar comunidades docentes que compartan, evalúen y reconstruyan su práctica a la luz de la innovación y la inclusión.

En definitiva, la reflexión sobre la alineación curricular reafirmó la necesidad de construir una docencia universitaria coherente, reflexiva y comprometida con la transformación educativa. La experiencia permitió visualizar avances significativos hacia un currículo más pertinente, aunque también evidenció la urgencia de generar espacios institucionales de acompañamiento y evaluación continua. La alineación, entendida como una práctica viva y relacional, se convierte así en un horizonte que orienta la mejora continua y la formación integral del futuro profesional.

4.- Ecosistema estratégico

4.1.- Transición hacia la operacionalización estratégica

El cierre del apartado anterior permitió consolidar la articulación entre las competencias curriculares desarrolladas, los resultados de aprendizaje alcanzados y las evidencias formativas obtenidas, mostrando la coherencia interna de la experiencia en relación con el perfil de egreso de la carrera. A partir de ese marco, se evidenció cómo la planificación reflexiva, la comunicación académica y la mediación creativa se transformaron en pilares para promover aprendizajes significativos y colaborativos. Este recorrido curricular, sustentado en la integración teoría-práctica, prepara el terreno para adentrarse en la dimensión operativa de la experiencia, donde las estrategias concretas adquieran protagonismo como motores del cambio pedagógico.

En este nuevo tramo del capítulo se aborda la ingeniería didáctica que sustentó la práctica, analizando de manera articulada las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia que garantizaron la sostenibilidad y flexibilidad del proceso. Este giro permite pasar de la coherencia curricular al despliegue estratégico, mostrando cómo la planificación se tradujo en acciones efectivas que respondieron a las particularidades del contexto educativo. De esta manera, la reflexión avanza hacia la comprensión del ecosistema estratégico que dio forma, sentido y proyección a la experiencia innovadora.

4.2.- Estrategias núcleo en acción

Las estrategias núcleo representan el corazón operativo de la experiencia educativa, pues configuran las decisiones metodológicas que posibilitan la coherencia entre el currículo, las competencias y los resultados de aprendizaje. Según Biggs y Tang (2011), la eficacia pedagógica se alcanza cuando las actividades, las evaluaciones y los objetivos se alinean de forma constructiva, generando un entorno donde los estudiantes aprenden haciendo. En ese sentido, las estrategias implementadas no fueron meras herramientas, sino secuencias intencionadas que articularon la planificación con la acción docente. A través de ellas se buscó promover la reflexión crítica, la participación activa y la producción significativa de conocimiento.

Las principales estrategias núcleo fueron diseñadas e implementadas con un propósito pedagógico específico y en coherencia con los resultados de aprendizaje definidos, garantizando la integración entre el saber conceptual, procedural y actitudinal (Zabalza, 2003), a continuación se presentan las más destacadas:

- El aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios, permitió conectar los contenidos teóricos con situaciones reales del contexto educativo. La secuencia operativa inició con la selección de un tema común, seguida por la planificación conjunta de actividades, la búsqueda de información y la elaboración de un producto final compartido. Este proceso fortaleció competencias de planificación, trabajo en equipo y pensamiento crítico, promoviendo un aprendizaje situado y relevante. Los resultados de aprendizaje se evidenciaron en la elaboración de proyectos integradores que demostraron la comprensión profunda de los temas abordados y la aplicación de conceptos en contextos prácticos.
- La escritura reflexiva como práctica de autoevaluación, se implementó a través de diarios pedagógicos y registros narrativos que acompañaron todo el proceso formativo. Siguiendo a Carlino (2005), la escritura en el ámbito académico no solo comunica, sino que construye conocimiento al permitir que el estudiante piense, argumente y reelabore su experiencia. En este sentido, los textos reflexivos producidos por los participantes funcionaron como evidencias tangibles del proceso de metacognición y del desarrollo de una conciencia profesional crítica. Los resultados se reflejaron en la capacidad de analizar sus propias prácticas, identificar aciertos y proyectar mejoras sostenibles en el ejercicio docente.

- Las dinámicas colaborativas de análisis y socialización de experiencias, tuvo como propósito generar espacios de diálogo horizontal entre los participantes. A través de círculos de conversación, debates y presentaciones grupales, se promovió la construcción colectiva del conocimiento, reafirmando el valor de la interacción como motor del aprendizaje (Biggs & Tang, 2011). Estas actividades facilitaron la creación de comunidades de práctica que compartieron saberes, metodologías y reflexiones, contribuyendo al desarrollo de competencias comunicativas y de liderazgo. Las evidencias emergieron en las producciones colaborativas y en las conclusiones grupales que mostraron una apropiación significativa de los contenidos.

Las estrategias de núcleo implementadas, demostraron ser el eje articulador entre el diseño curricular y la acción pedagógica, garantizando que cada decisión metodológica respondiera a los propósitos formativos y se tradujera en aprendizajes observables. Como señalan Villa y Poblete (2008), las evidencias auténticas son el resultado visible de un proceso intencionado y reflexivo, en el que el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino que desarrolla competencias para la vida y el ejercicio profesional. Este conjunto de estrategias permitió consolidar un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente, activo y transformador, en sintonía con los desafíos contemporáneos de la educación superior.

4.3.- Estrategias de soporte aplicadas

En todo ecosistema estratégico, las estrategias de soporte constituyen el andamiaje que permite sostener, expandir y consolidar las innovaciones implementadas. A diferencia de las estrategias núcleo —orientadas a la acción pedagógica directa—, los soportes cumplen un papel habilitador, generando las condiciones institucionales, formativas y colaborativas necesarias para el cambio (Fullan, 2007). Estos mecanismos de acompañamiento y apoyo resultan esenciales para mantener la coherencia del proceso, fortalecer la cultura profesional y garantizar la sostenibilidad de las transformaciones logradas en la práctica docente (Bolívar, 2012). Desde esta perspectiva, los soportes aplicados en la experiencia aquí sistematizada respondieron a la necesidad de articular recursos, espacios de colaboración y dispositivos de reflexión compartida entre los actores educativos.

Entre los soportes implementados destacaron: a) el acompañamiento institucional, b) la formación continua docente, c) la consolidación de comunidades de práctica y d) el uso de recursos digitales colaborativos. El acompañamiento institucional se manifestó en el respaldo de la dirección y del equipo técnico

pedagógico, quienes facilitaron la gestión de tiempos, materiales y autorizaciones necesarias para la ejecución de las actividades innovadoras. Este soporte no solo posibilitó la puesta en marcha de las estrategias núcleo, sino que también generó un clima de confianza y compromiso entre los docentes, aspecto clave en los procesos de mejora sostenida (Fullan, 2007).

La formación continua docente operó como un segundo soporte, orientado a fortalecer las competencias pedagógicas y digitales del profesorado. Se organizaron talleres y micro capacitaciones que permitieron actualizar metodologías activas y recursos tecnológicos aplicables a las clases. Como señala Bolívar (2012), la capacitación no debe entenderse como un evento aislado, sino como un proceso institucional que configura una cultura de desarrollo profesional permanente. En esta línea, las jornadas de actualización se vincularon con la planificación curricular y con las metas de aprendizaje de los estudiantes, logrando un alineamiento estratégico entre la teoría y la práctica.

La creación de comunidades de práctica (Wenger, 1998), donde los docentes compartieron experiencias, reflexionaron sobre los resultados y ajustaron colectivamente las estrategias núcleo. Estos espacios colaborativos fortalecieron el sentido de pertenencia institucional y promovieron una identidad profesional más crítica y reflexiva. A través de foros, reuniones periódicas y grupos de discusión, se generó un aprendizaje social que trascendió el aula, permitiendo construir conocimiento pedagógico situado y transferible a otras áreas.

Finalmente, el uso de recursos digitales colaborativos (como plataformas compartidas, formularios de seguimiento y repositorios de materiales) funcionó como soporte transversal, garantizando la comunicación fluida, el registro de evidencias y la transparencia del proceso. Este componente tecnológico amplificó el alcance de las estrategias núcleo, al facilitar la interacción asincrónica y la documentación sistemática de los avances. La evidencia empírica mostró una mayor participación docente, una retroalimentación oportuna y un seguimiento más preciso del progreso estudiantil.

Estos soportes fortalecieron directamente las estrategias núcleo aplicadas, pues permitieron su implementación sostenida y coherente. El acompañamiento institucional brindó legitimidad a la innovación; la formación docente aseguró la competencia técnica para ejecutarla; las comunidades de práctica generaron el aprendizaje colectivo necesario para su mejora continua; y las herramientas digitales ampliaron las posibilidades de comunicación y registro. Así, los soportes actuaron como un ecosistema de interdependencias que sostuvo la transformación pedagógica desde múltiples dimensiones.

Las estrategias de soporte demostraron ser fundamentales para garantizar la sostenibilidad de la innovación educativa, al integrar estructuras de apoyo, aprendizaje colaborativo y reflexión sistemática. Su función no se limita a lo instrumental, sino que habilita las condiciones culturales y organizativas para que la innovación se mantenga y evolucione en el tiempo (Fullan, 2007; Bolívar, 2012; Wenger, 1998). La experiencia muestra que un ecosistema educativo sólido requiere no solo de estrategias de acción, sino también de soportes que sostengan, alimenten y proyecten la mejora continua.

4.4.- Estrategias de contingencia desplegadas

En todo proceso de innovación educativa, las contingencias no representan simples obstáculos, sino oportunidades para fortalecer la flexibilidad pedagógica y la capacidad adaptativa de los equipos docentes. Mostrar y analizar las contingencias en una sistematización permite revelar la complejidad real de la práctica y la naturaleza dinámica de los procesos de cambio (Stake, 1995). Lejos de poner en riesgo la validez de la experiencia, la identificación de imprevistos y sus respectivas respuestas evidencia la credibilidad del estudio, pues da cuenta de cómo se sostuvieron los principios y resultados esenciales frente a condiciones adversas (Yin, 2014). En este contexto, las estrategias de contingencia implementadas se configuraron como decisiones situadas, fundamentadas en la reflexión colectiva y orientadas a garantizar la continuidad y coherencia del proyecto innovador (Fullan, 2007).

Entre los principales imprevistos enfrentados se identificaron: a) la interrupción temporal de clases presenciales por factores externos, b) la limitada conectividad de algunos estudiantes, c) la sobrecarga docente en momentos de evaluación, y d) la resistencia inicial a nuevas metodologías. Cada uno de estos desafíos exigió respuestas rápidas, flexibles y sostenibles que mantuvieran los objetivos pedagógicos y las evidencias esperadas.

Ante la interrupción de clases presenciales, la estrategia de contingencia fue la reconfiguración de actividades hacia formatos asincrónicos y el uso de materiales impresos complementarios. Esta adaptación permitió sostener la participación estudiantil mediante guías pedagógicas diseñadas para el trabajo autónomo, garantizando así la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como sugiere Fullan (2007), el liderazgo resiliente y la gestión adaptativa son esenciales para sostener el cambio en entornos de incertidumbre. La evidencia se reflejó en la entrega de productos finales y en el mantenimiento de los indicadores de logro previstos.

Respecto a la limitada conectividad de algunos estudiantes, se implementaron estrategias mixtas de comunicación: llamadas telefónicas, grupos de mensajería de bajo consumo y puntos de encuentro presenciales controlados. Este enfoque flexible —que combinó lo digital con lo comunitario— permitió mantener la equidad en el acceso y el acompañamiento educativo. Yin (2014) resalta que la confiabilidad en los procesos educativos depende de la consistencia con la que se documentan y ajustan las estrategias, y en este caso, los registros de contacto y seguimiento demostraron la efectividad de la medida.

La sobrecarga docente en momentos de evaluación fue otro desafío significativo. Para afrontarlo, se aplicó una planificación colaborativa entre pares, redistribuyendo tareas y priorizando instrumentos de evaluación formativa de carácter integrador. Esta práctica no solo alivió la carga laboral, sino que fortaleció la coherencia entre la enseñanza y la evaluación. Stake (1995) señala que la credibilidad de una experiencia educativa radica también en la coherencia interna de sus procesos, y esta contingencia favoreció justamente ese equilibrio metodológico.

Por último, ante la resistencia inicial a las metodologías innovadoras, se recurrió al acompañamiento pedagógico y a la visualización de evidencias tempranas de éxito. A través de reuniones reflexivas y espacios de intercambio, los docentes escépticos observaron los beneficios tangibles de las estrategias núcleo, lo que facilitó su adhesión gradual al proyecto. Este proceso confirma que la gestión del cambio requiere no solo planificación técnica, sino también conducción emocional y liderazgo distribuido (Fullan, 2007; Bolívar, 2012).

En conjunto, las contingencias y sus respuestas permitieron sostener los resultados de aprendizaje previstos, tales como la participación activa, la producción autónoma de materiales y la mejora en las habilidades comunicativas y reflexivas de los estudiantes. Las evidencias recogidas —informes, portafolios, registros de participación— demostraron la eficacia de las decisiones adoptadas para mantener la validez y confiabilidad del proceso. De acuerdo con Yin (2014), documentar los ajustes y sus efectos refuerza la legitimidad del estudio de caso y permite comprender mejor la lógica de su desarrollo.

Reflexionar sobre las contingencias enfrentadas permitió extraer aprendizajes valiosos. En primer lugar, se reafirmó que la flexibilidad no es una condición secundaria, sino un componente estructural de toda práctica innovadora. En segundo lugar, se comprendió que la colaboración entre docentes constituye la principal herramienta para transformar imprevistos en oportunidades. Finalmente, se fortaleció la conciencia de que la sostenibilidad de una innovación depende tanto de su diseño inicial

como de la capacidad del equipo para adaptarse críticamente a los contextos cambiantes (Fullan, 2007; Stake, 1995; Yin, 2014).

4.5.- Arquitectura del ecosistema (diagrama + relato)

El ecosistema estratégico construido en esta experiencia educativa puede entenderse como una red viva de interacciones entre tres niveles de acción: las estrategias núcleo, que constituyen el corazón pedagógico; las estrategias de soporte, que brindan sustento y estabilidad institucional; y las estrategias de contingencia, que aseguran la resiliencia ante la incertidumbre. Siguiendo la lógica de los sistemas blandos de Checkland (1999), este entramado no responde a una estructura jerárquica rígida, sino a una organización relacional y dinámica, en la que cada componente se ajusta según las necesidades del contexto. La planificación estratégica, como señala Bryson (2018), solo cobra sentido cuando se articula con la práctica y la reflexión permanente, generando un sistema capaz de aprender y transformarse a sí mismo.

En el centro de este ecosistema se ubican las estrategias núcleo, entre ellas el diseño de secuencias de aprendizaje activas, la escritura reflexiva como herramienta de construcción del conocimiento y la evaluación formativa como guía del proceso. Estas estrategias fueron las que dieron forma al sentido pedagógico de la innovación, asegurando la coherencia con los resultados de aprendizaje. A su alrededor, las estrategias de soporte tales como el acompañamiento docente, la coordinación institucional y el trabajo colaborativo entre pares actuaron como pilares que fortalecieron la sostenibilidad del proyecto. Finalmente, las estrategias de contingencia relacionadas con la gestión de imprevistos, el ajuste de metodologías y la reorganización de recursos funcionaron como mecanismos de amortiguación que mantuvieron la integridad del sistema ante los cambios contextuales.

Desde esta perspectiva, la arquitectura del ecosistema se puede representar como un diagrama circular o concéntrico. En el núcleo central se ubican las estrategias pedagógicas fundamentales, que irradian hacia un anillo intermedio conformado por los soportes institucionales y colaborativos; alrededor de ambos, un anillo exterior representa las contingencias y los mecanismos de adaptación que protegen al sistema de disruptores. Las flechas bidireccionales entre los tres niveles muestran la retroalimentación continua entre teoría, práctica y reflexión. Esta visualización responde a lo que Checkland (1999) describe como un modelo blando de sistemas, en el que la comprensión de los procesos surge de la interacción entre actores y no de un diseño lineal predefinido.

El diagrama no pretende ilustrar una estructura mecánica, sino un ecosistema vivo, en constante flujo. En este sentido, la metáfora que mejor lo representa es la de un árbol con raíces, tronco y ramas interconectadas: las raíces simbolizan los soportes institucionales y humanos que nutren la práctica; el tronco representa las estrategias núcleo que sostienen el sentido educativo; y las ramas, las contingencias que se extienden y adaptan a los entornos cambiantes. Cada parte depende de las demás, y solo su interacción armónica permite el crecimiento sostenido del conjunto. Como afirma Bryson (2018), la planificación estratégica en la educación debe ser entendida como una práctica orgánica, orientada al aprendizaje y la mejora continua.

En conclusión, la arquitectura del ecosistema estratégico de esta experiencia evidencia una coherencia sistémica entre acción pedagógica, apoyo institucional y gestión de la incertidumbre. Al integrar la alineación curricular con las dimensiones de soporte y contingencia, se logró consolidar un modelo flexible, reflexivo y sostenible, capaz de generar aprendizajes significativos tanto en estudiantes como en docentes. Este ecosistema, lejos de ser un producto cerrado, se configura como un proceso abierto de innovación permanente, donde cada componente —núcleo, soporte y contingencia— contribuye a la evolución del sistema educativo en su conjunto (Morin, 2001; Bryson, 2018; Checkland, 1999).

4.6.- Ecosistema estratégico

El cierre del ecosistema estratégico permite reconocer cómo las estrategias núcleo, de soporte y contingencia implementadas durante la experiencia educativa se articularon para fortalecer el desarrollo de competencias curriculares claves. Este entramado de acciones no solo tradujo el currículo en prácticas concretas, sino que también evidenció la coherencia entre los propósitos formativos y los resultados obtenidos, garantizando un proceso de enseñanza-aprendizaje situado, reflexivo y transformador. Como señala Zabalza (2003), el currículo basado en competencias se sostiene en la integración de saberes, habilidades y actitudes, lo que exige que las estrategias educativas sean coherentes con la complejidad del entorno de aprendizaje.

La primera competencia fortalecida fue la comunicativa, vinculada al pensamiento crítico y la producción reflexiva. Las estrategias núcleo, centradas en la escritura colaborativa y la discusión argumentada, permitieron que los participantes no solo desarrollaran habilidades lingüísticas, sino también capacidades para sostener ideas con fundamentos teóricos. Carlino (2005) enfatiza que la escritura académica es una práctica social que

potencia el aprendizaje significativo cuando se enmarca en contextos auténticos. A su vez, los soportes institucionales, como los espacios de tutoría y retroalimentación formativa, posibilitaron un acompañamiento sostenido, lo cual derivó en producciones coherentes y críticas, evidenciadas en los informes de avance y en las presentaciones orales realizadas durante la sistematización.

La segunda competencia alcanzada fue la investigativa, fortalecida mediante estrategias de indagación en la práctica y reflexión situada. Siguiendo a Barnett (2001), las competencias deben entenderse en clave de complejidad, donde el conocimiento se construye en interacción con el contexto. En este sentido, las estrategias de soporte —como la revisión entre pares y la articulación con comunidades de práctica— permitieron que los docentes participantes generaran aprendizajes colectivos, transformando la experiencia en un laboratorio pedagógico de innovación. Las evidencias de esta competencia se reflejaron en la formulación de proyectos mejorados, en la construcción de marcos conceptuales pertinentes y en la apropiación de metodologías de investigación-acción.

La tercera competencia consolidada fue la ética y el compromiso profesional, expresada en la capacidad de asumir la enseñanza como una práctica responsable, crítica y socialmente comprometida. La gestión de contingencias —como la adaptación a cambios institucionales o la resolución colaborativa de conflictos— fortaleció valores de empatía, flexibilidad y responsabilidad. Como sostiene Bolívar (2012), la cultura profesional docente se sustenta en la construcción de comunidades éticas de aprendizaje, donde el compromiso con el otro es condición de sostenibilidad educativa. Las evidencias de esta competencia emergieron en la autoevaluación reflexiva de los participantes, quienes reconocieron cómo los desafíos enfrentados fortalecieron su identidad profesional y su sentido de misión educativa.

El ecosistema estratégico permitió consolidar una coherencia entre las estrategias aplicadas y las competencias curriculares desarrolladas, reafirmando la pertinencia del proceso formativo. Al integrar núcleos de acción, soportes institucionales y respuestas contingentes, se configuró un modelo sistémico que favoreció la transferibilidad de la experiencia a otros contextos educativos. Como plantea Morin (2001), toda práctica educativa innovadora debe entenderse como un sistema vivo, en constante reorganización y aprendizaje.

5.- Evaluación del proceso

El proceso de evaluación se concibe como formativo, cualitativo e interpretativo, orientado a valorar la articulación entre teoría y práctica artística en la formación docente inicial. Se sustenta en la alineación entre dimensiones – indicadores – instrumentos – análisis, garantizando rigor metodológico y coherencia con los propósitos de la sistematización (Jara, 2018; Flick, 2014; Yin, 2014).

El análisis de los datos se realizó mediante: Análisis de contenido cualitativo (Flick, 2014), aplicado a bitácoras, reflexiones y producciones escritas. Triangulación de fuentes (Yin, 2014), contrastando: Bitácora docente, registros de clase y producciones estudiantiles.

6.- Reflexión crítica de la experiencia

La sistematización de la experiencia desarrollada en la asignatura Enseñanza y aprendizaje de la expresión artística infantil permitió trascender la descripción de una práctica innovadora para convertirse en un ejercicio crítico de análisis pedagógico, profesional e institucional. Desde esta perspectiva, la reflexión no se orienta únicamente a valorar los logros alcanzados, sino a problematizar las tensiones, límites y aprendizajes que emergieron del proceso de articulación entre teoría y práctica artística en la formación docente inicial.

Uno de los principales aprendizajes críticos fue reconocer que la incorporación del arte en la educación inicial continúa enfrentando una concepción instrumental y decorativa profundamente arraigada en la formación docente. A pesar de los esfuerzos por promover experiencias vivenciales, creativas y reflexivas, se evidenció que algunos estudiantes reproducen modelos tradicionales centrados en la copia y la estandarización de productos. Esta situación revela que el problema no radica exclusivamente en la metodología empleada, sino en los marcos epistemológicos desde los cuales se comprende el arte en la educación. En este sentido, la experiencia confirmó que la innovación pedagógica no se produce automáticamente por el uso de estrategias activas, sino que requiere un proceso consciente de deconstrucción de creencias pedagógicas previas.

Desde el rol docente, la experiencia puso en evidencia la necesidad de asumir una práctica reflexiva constante. La mediación pedagógica del arte exigió tomar decisiones situadas, ajustar actividades y redefinir criterios de evaluación en función de la respuesta del estudiantado. Este ejercicio reafirmó que el docente

no actúa como un ejecutor del currículo, sino como un profesional que interpreta, resignifica y transforma la planificación en función del contexto. No obstante, también se reconoció la tensión que implica sostener una práctica reflexiva en entornos virtuales caracterizados por limitaciones de tiempo, carga académica y heterogeneidad en las condiciones de acceso tecnológico de los estudiantes.

A nivel institucional, la experiencia evidenció avances importantes en el respaldo a metodologías innovadoras, especialmente en la flexibilización de los entornos virtuales y el uso de recursos digitales. Sin embargo, la reflexión crítica permitió identificar que dicho apoyo aún se concentra en lo operativo y no siempre se traduce en espacios sistemáticos de reflexión pedagógica colectiva. La innovación, en este sentido, corre el riesgo de quedar asociada a iniciativas individuales más que a procesos institucionales consolidados. Esta constatación invita a repensar el rol de la universidad como comunidad de práctica, donde la reflexión sobre la enseñanza artística debería formar parte de una cultura académica compartida.

Otro aspecto crítico emergente fue la evaluación. Aunque se aplicaron instrumentos formativos y se priorizó el proceso sobre el producto final, persistieron tensiones entre la lógica cualitativa de la experiencia artística y las exigencias administrativas de calificación. Esta tensión evidencia la necesidad de profundizar en modelos de evaluación coherentes con el aprendizaje creativo y expresivo, que reconozcan la diversidad de trayectorias formativas y eviten la homogeneización de los resultados. La experiencia mostró que evaluar el arte desde criterios rígidos puede contradecir su esencia formativa, por lo que se requiere avanzar hacia enfoques evaluativos más flexibles, narrativos y reflexivos.

Desde una mirada ética y formativa, la experiencia permitió reconocer el valor del arte como mediador de emociones, identidades y significados en la formación docente. Las producciones estudiantiles y las reflexiones escritas evidenciaron procesos de autoexpresión y resignificación del rol docente que difícilmente habrían emergido desde metodologías tradicionales. No obstante, esta riqueza formativa exige una responsabilidad pedagógica mayor, ya que trabajar con lenguajes artísticos implica atender la dimensión emocional y subjetiva del aprendizaje, aspecto que no siempre está suficientemente abordado en la formación universitaria.

Por tanto, la reflexión crítica de la experiencia permite afirmar que la integración de la expresión artística en la formación docente inicial constituye un proceso complejo, situado y

profundamente reflexivo. La experiencia no solo generó aprendizajes pedagógicos, sino que cuestionó prácticas naturalizadas, visibilizó tensiones estructurales y abrió interrogantes sobre el sentido de la innovación educativa. Más que ofrecer respuestas cerradas, la sistematización se configura como un punto de partida para continuar investigando, ajustando y resignificando la enseñanza del arte como un eje transformador en la educación inicial.

Referencias

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations* (5th ed.). Jossey-Bass.
- Bolívar, A. (2012). *Gestión y liderazgo educativo: Claves para mejorar la calidad de las instituciones educativas*. Editorial Síntesis.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>
- Checkland, P. (1999). *Systems thinking, systems practice*. John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Craft, A., & Cremin, T. (2020). *Creativity in education: International perspectives*. UCL Press. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/86406/9781800080638.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2009). *Competencias en educación: Una visión crítica*. Paidós.
- Elliott, J. (1993). *Reconstructing teacher education: Teacher development*. Falmer Press.
- Fernández, M., & Zaldívar, R. (2021). Formación docente y educación artística en la primera infancia: Desafíos para la articulación teoría-práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(2), 45-60.
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Hernández, R. (2022). Innovación pedagógica y creatividad docente en educación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 73-89. <https://doi.org/10.35362/rie8815123>
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2022). *Mediación pedagógica en los entornos de aprendizaje*. Educación, Universidad de Costa Rica. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/58626>
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). Sage Publications.

- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Rodríguez, L., & Morales, P. (2020). El arte como mediador del aprendizaje en la educación inicial. *Educación y Pedagogía*, 32(83), 95-110.
- Roldán, M. (2023). Prácticas pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de formación docente. *Revista de Educación a Distancia*, 23(71), 1-18. <https://doi.org/10.6018/red.571221>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. A. (1992). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1987). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Routledge.
- Tapia, I. D. (2024). Dimensiones vinculadas a la investigación educativa: Teórica, didáctico-formativa, metodológica y ética. *Educativa Investigación*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9729421.pdf>
- UNESCO. (2023). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2020). *Innovación educativa y desarrollo profesional docente*. Narcea Ediciones.

CAPÍTULO II

Una mirada hacia la investigación desde la experiencia docente

Gustavo Valverde

Universidad Estatal de Milagro

gvalverdep@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3050-6179>

Resumen

Este capítulo sistematiza una experiencia pedagógica desarrollada en el módulo de Metodología de la Investigación I, en programas de posgrado, orientada al fortalecimiento de las competencias investigativas de los maestrantes. A partir de una práctica docente reflexiva, se identificaron dificultades en escritura académica, formulación de problemas y comprensión metodológica, lo que motivó la implementación de estrategias didácticas activas y acompañamiento continuo. La experiencia articuló teoría, práctica y currículo, promoviendo cambios actitudinales y cognitivos en los estudiantes. Los resultados evidencian mejoras en comunicación académica, pensamiento crítico y producción científica, consolidando un modelo pedagógico transferible para la formación investigativa en cualquier área de formación en posgrado.

Palabras clave: Competencias investigativas; sistematización de experiencias; escritura académica; posgrado; práctica docente reflexiva.

1.- Experiencias didácticas en el campo investigativo con estudiantes de posgrado

1.1.- Introducción

La experiencia de sistematización surgió en un curso ordinario de Maestría en Psicología, con especialización en Neuropsicología y Aprendizaje, en la asignatura Metodología de la Investigación I, en la Institución de Educación Pública (PUE). La necesidad de cambiar hacia la investigación —si no el qué, entonces el cómo— comenzó ese día. El objetivo de esta área de práctica es asegurar las bases teóricas y prácticas esenciales para el desarrollo y presentación de un artículo científico, de modo que se desarrollen habilidades de investigación entre sus estudiantes bajo una perspectiva crítica y aplicada. La muestra incluyó a 83 profesionales de diversas disciplinas (psicología, enfermería, trabajo social y educación). Esta heterogeneidad profesional permitió la emergencia de una perspectiva interdisciplinaria, pero también mostró disparidades considerables en cuanto a la administración conceptual y técnica de la actividad científica. Fue evidente desde el primer día de clase que se repetían los desafíos para todos: desconocimiento de los estándares de escritura académica, aclaración de una declaración coherente del problema y formulación del marco metodológico.

Además, varios estudiantes informaron que no habían sido adecuadamente formados en investigación durante sus cursos de pregrado. Este contexto permitió identificar una prioridad en la formación: desarrollar competencias metodológicas para el diseño de investigación en ciencias. Por lo tanto, se sugirieron estrategias de enseñanza para llenar este vacío y contribuir a la apropiación de estas herramientas para la ejecución de un artículo científico.

El problema principal referido fue la falta de dominio por parte de los estudiantes de maestría en el desarrollo de trabajos científicos. Esta deficiencia representa una barrera significativa en sus programas de grado, ya que el artículo científico es una tarea inevitable y un requisito para la graduación de la maestría. Al inicio de las actividades diagnósticas, los estudiantes reportaron una “conciencia de investigación” genérica, que estaba mayormente en un nivel descriptivo. Pero revelaron graves malentendidos sobre metodologías, el uso del lenguaje científico, la definición del problema en la investigación y la escritura académica siguiendo estándares internacionales (APA, Vancouver). De no haber intervención, los estudiantes de maestría habrían mantenido concepciones incorrectas sobre metodología que habrían afectado tanto su desempeño académico como su carrera profesional.

A corto plazo, esto llevaría a los estudiantes a reprobar o tener retrasos en su grado, y a largo plazo, reproduciría un modelo profesional restringido sin elementos para producir su propio conocimiento científico. La primera evaluación de resultados evidenció estas deficiencias: errores ortográficos y gramaticales, falta de conexiones en la argumentación, ausencia de estructura metodológica sólida y falta de rigor en la presentación de datos. En respuesta, se estableció un plan de acción pedagógica inmediata centrado en la enseñanza técnica con retroalimentación continua, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo y aplicado.

Por tanto, la necesidad detectada fue la de tener competencia técnica-científica y procedimental en la investigación científica que impacta no solo en el logro académico sino también en el desarrollo de profesionales e investigadores. Esta evaluación sirvió como base para elaborar habilidades de “mejores prácticas” para el desarrollo de la investigación.

El objetivo principal, reforzar habilidades técnicas para la redacción de trabajos científicos entre profesionales que se están formando a nivel de maestría. La esperanza es que a través de la investigación sobre la experiencia de aprendizaje en general, podamos identificar y compartir aprendizajes que puedan transferirse a otros entornos educativos y mejorar las oportunidades de enseñar investigación a nivel de posgrado.

Esta actividad responde a la necesidad de brindar a los profesionales soporte conceptual, interacciones metodológicas y procedimentales que les permitan comprender, planificar e implementar investigación rigurosa. Si bien comprendemos la base teórica de las bases científicas para sus disciplinas específicas, en términos generales, como profesión, hemos tenido un papel limitado en involucrar a estudiantes de maestría y patólogos del habla en ejercicio con los desafíos de la práctica basada en la evidencia.

El valor de esta sistematización se mantiene al documentar una experiencia repetible, de modo que los docentes-investigadores puedan establecer metodologías que desarrollen el pensamiento crítico en investigación, la escritura científica y la producción académica. La investigación ya no es una obligación administrativa, sino más bien una habilidad profesional transversal. Este es el proceso para demostrar que la enseñanza técnica y contextualmente orientada de métodos de investigación puede aumentar el poder de los profesionales y hacer que se conviertan en agentes que producen conocimiento. Así, esta sistematización no solo describe una experiencia de enseñanza,

sino que también señala otro modelo pedagógico aplicable a otros programas de posgrado, ayudando a superar la calidad de la producción académica y científica.

1.2.- Criterios de valor

La formación de los profesionales graduados de ella ocurre a través del desarrollo de habilidades de investigación, un aspecto a menudo descuidado en los programas académicos. Esta sistematización proporciona una propuesta metodológica original, y se basa en el uso práctico de temas en lecciones con actividades de enseñanza activa: análisis de casos como instrucción metodológica, talleres de trabajos científicos escritos y apoyo de revisión por pares.

La planificación curricular se reorganizó para que respondiera a las necesidades reales de los estudiantes, identificando los elementos teóricos, prácticos y reflexivos. De esa manera, los estudiantes de maestría dejaron de ver la investigación como algo aterrador y aprendieron a considerarla como un instrumento de empoderamiento profesional y académico. Dos de los logros más sustanciales fueron el cambio de actitud hacia la investigación: los aprendices pasaron de una inseguridad inicial y resistencia a convertirse en seguidores que participaban activamente, críticos y colaborativos. Este desarrollo sirvió para demostrar que las barreras cognitivas y emocionales involucradas en la realización de investigación pueden romperse a través de una mediación pedagógica adecuada.

Si bien esta experiencia fue creada para un contexto específico, la transferibilidad es alta. Puede modelarse en otros programas de posgrado, y esas replicaciones de sus principios y recursos deben considerar las características únicas de un grupo dado. También constituye un modelo de enseñanza-aprendizaje de reflexión-acción que puede usarse en los diferentes dominios del conocimiento. Lo siguiente contribuye a la contribución novedosa de esta sistematización como referencia:

- Transformar conocimiento abstracto en instancias reales de investigación real.
- Involucrar herramientas interactivas, cooperativas para enseñar metodología.
- Construir un entorno de aprendizaje inclusivo y positivo, promoviendo autonomía y autoeficacia en investigación.

1.3.- Delimitación

El objeto de aprendizaje de esta sistematización se adapta al proceso de apoyo y orientación metodológica para profesionales de posgrado en la elaboración de proyectos y artículos

científicos. El objetivo de este documento es: delinear estrategias implementadas para mejorar las capacidades de investigación en estos individuos, describir y analizarlas, evaluar su valor.

La metodología se aplicó en el marco de materias de diferentes programas de maestría, y se basó en un programa de estudio teórico-práctico que incluye lecciones orales, ejercicios prácticos y tutoría personalizada. Se establecieron sitios de práctica donde los estudiantes de maestría adquirieron parte de los productos (declaración del problema, diseño metodológico y análisis de resultados, etc.) para alimentar un producto final que podría ser presentado a una revista científica. Cada semestre involucró grupos de 50-70 estudiantes de maestría, y se logró el progreso mediante la revisión continua de productos, la aplicación de guías de práctica y la reflexión sobre el aprendizaje.

En cuanto a su alcance, la sistematización apunta a la eficacia de las actividades de formación en investigación, fomentando competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. Este emparejamiento pragmático promueve la solidificación de conocimientos adquiridos y la generación de manuscritos científicos como un resultado concreto de la formación. Finalmente, esta demarcación permite comprender la sistematización como un proceso pedagógico estructurado, así como un modelo educacional viable y reutilizable, y no una forma profesional exclusiva de buscar fortalecer la cultura investigativa en posgrados. Forma la base sobre la cual se basan los siguientes capítulos, en los que se enfatizarán la metodología, los resultados y las lecciones aprendidas a lo largo de esta experiencia.

2.- Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia didáctica con estudiantes de postgrado

En la primera parte de este capítulo se expuso la experiencia docente desarrollada en la Facultad de Posgrados de una institución pública de educación superior, dentro del módulo de Metodología de la Investigación I de la maestría en Psicología con mención en Neuropsicología y Aprendizaje. A partir de una mirada narrativa, se describió el contexto formativo, el grupo de maestrantes y las condiciones iniciales del proceso. El relato permitió reconocer las principales dificultades observadas en los participantes, especialmente en torno al conocimiento y aplicación de las normas de escritura académica, la formulación de problemas de investigación y la comprensión de los métodos y diseños. Estas observaciones dieron lugar a la identificación de una necesidad formativa concreta y a la búsqueda de estrategias didácticas que permitieran atender los vacíos detectados.

El proceso narrado incluyó momentos anecdóticos que ilustraron las limitaciones conceptuales de los maestrantes, evidenciadas en la escasa participación y en la confusión frente a los elementos metodológicos de una investigación. A pesar de ello, se destacó la predisposición al aprendizaje y el aprovechamiento de recursos adicionales, lo que generó un ambiente favorable para el desarrollo del conocimiento. Sin embargo, factores como la no obligatoriedad de la asistencia a clases representaron una limitación significativa, lo que motivó la implementación de estrategias flexibles y prácticas, como el uso de ejemplos cotidianos y clases grabadas para garantizar el acceso al contenido.

A partir de este punto, la sistematización transita del relato descriptivo hacia un análisis más estructurado del problema formativo. Se identificó como eje central la insuficiencia de conocimientos metodológicos para la elaboración de artículos científicos, un aspecto crucial en el proceso de titulación y en el ejercicio profesional futuro de los maestrantes. Este problema se evidenció en las primeras actividades académicas, donde las deficiencias en la redacción, la ortografía y la coherencia textual reflejaron la falta de dominio en aspectos técnicos de la investigación.

Reconocer estas carencias permitió no solo comprender la magnitud del desafío, sino también fundamentar la pertinencia de una intervención pedagógica orientada al fortalecimiento metodológico. La experiencia, por tanto, trasciende la simple observación de una dificultad, convirtiéndose en un proceso reflexivo que busca integrar teoría y práctica para asegurar aprendizajes significativos y sostenibles. De esta manera, el relato inicial se transforma en una base para el análisis conceptual y la construcción de conocimiento transferible, legitimando el valor académico de la práctica docente y su aporte a la formación de investigadores competentes.

2.1.- Identificación de conceptos estructurantes

La experiencia sistematizada en el módulo de Metodología de la Investigación I representa un ejercicio formativo que trasciende la mera transmisión de contenidos técnicos para situarse como una práctica social de aprendizaje, en la que el docente y los maestrantes co-construyen conocimiento. En concordancia con Carlino (2005), la enseñanza de la investigación no puede entenderse solo como la aplicación de técnicas metodológicas, sino como un proceso de integración en una comunidad académica que produce y comparte saberes. En este sentido, la experiencia

adquiere relevancia al propiciar que los profesionales en formación reconozcan la investigación como una forma de participación activa dentro de su disciplina y no únicamente como un requisito de titulación.

El acompañamiento docente, de acuerdo con Schön (1992), implica una reflexión constante en la acción. Este principio se hace evidente en la experiencia narrada, donde el docente adapta estrategias pedagógicas —como el uso de recursos didácticos, ejemplos prácticos y clases grabadas— para responder a las necesidades emergentes del grupo. Más que impartir contenidos, el acompañamiento se convierte en una mediación reflexiva que orienta, guía y estimula la autonomía del estudiante. Esta postura transforma el rol del docente en un facilitador del pensamiento crítico y no en un transmisor unidireccional de información.

Asimismo, la práctica reflexiva aparece como un eje estructurante del proceso. A partir de la identificación de las dificultades en la comprensión de los diseños y métodos de investigación, el docente reflexiona sobre sus propias estrategias de enseñanza, reconfigurando la metodología empleada para favorecer el aprendizaje significativo. Esta retroalimentación constante entre la acción y la reflexión refuerza la idea de que enseñar investigación implica también investigar sobre la propia práctica. De este modo, la experiencia se convierte en un espacio de formación doble: para los maestran tes, en la adquisición de competencias investigativas, y para el docente, en la mejora continua de su práctica pedagógica.

Otro de los conceptos clave es la identidad profesional, entendida como el proceso de transformación que viven los maestran tes al vincular la teoría con la práctica investigativa. La falta inicial de conocimiento metodológico se convierte en una oportunidad para construir una identidad académica más sólida, basada en la comprensión del rigor científico y en la apropiación de las herramientas para la producción de conocimiento. Así, los participantes dejan de ser únicamente receptores de saberes y pasan a ser agentes activos capaces de generar aportes dentro de su campo disciplinar, fortaleciendo su perfil profesional y su sentido de pertenencia a la comunidad científica.

En síntesis, los conceptos de escritura académica, acompañamiento docente, práctica reflexiva e identidad profesional estructuran esta experiencia y la dotan de sentido formativo. Cada uno de ellos permite analizar de qué manera la enseñanza de la metodología de la investigación se convierte en una práctica transformadora tanto para los docentes como para los estudiantes. Estos elementos, articulados desde un marco teórico

reconocido, legitiman el valor académico de la sistematización y constituyen el punto de partida para construir dimensiones e indicadores que evidencien el impacto de la experiencia en el desarrollo de competencias investigativas y en la consolidación de una cultura académica más participativa y reflexiva.

2.2.- Formulación de dimensiones

La experiencia sistematizada en el módulo de Metodología de la Investigación I puede organizarse en tres dimensiones analíticas: pedagógica, institucional y subjetiva, que permiten comprender la complejidad del proceso formativo de los maestrantes. Siguiendo a Flick (2014) y Jara (2018), estas dimensiones posibilitan traducir la práctica docente en un lenguaje comunicable y reflexivo, integrando teoría y experiencia. A partir de los relatos y evidencias, se puede afirmar que la sistematización no solo responde a una necesidad de aprendizaje técnico, sino a un proceso de transformación educativa y profesional que impacta tanto en el docente como en los estudiantes.

La dimensión pedagógica se evidencia en las estrategias implementadas para fortalecer las competencias metodológicas y científicas de los maestrantes. Desde una perspectiva de currículo flexible (Stenhouse, 1987), el docente adaptó la enseñanza a las necesidades reales del grupo, incorporando recursos didácticos, ejemplos prácticos y el uso de clases grabadas como apoyo. Esta dimensión también se expresa en la retroalimentación continua y en el uso de actividades progresivas que permitieron a los estudiantes mejorar su comprensión sobre los diseños y métodos de investigación. En concordancia con Elliott (1993), esta práctica refleja un ejercicio de investigación-acción que promueve el cambio y la mejora continua en la enseñanza universitaria.

Por otro lado, la dimensión institucional se relaciona con las condiciones y apoyos brindados por la universidad para el desarrollo de la experiencia. Aunque las clases no eran obligatorias, existió apertura institucional para el uso de recursos digitales, la grabación de sesiones y la posibilidad de generar productos académicos con valor formativo. Tal como señala Fullan (2007), los procesos de innovación educativa requieren compromiso organizativo, y en este caso, la iniciativa docente se sostuvo gracias al reconocimiento de su aporte en la formación de posgrado. Esta dimensión refleja cómo la estructura institucional puede facilitar —o limitar— la construcción de conocimiento académico, dependiendo del nivel de apoyo y de la cultura organizativa (Bolívar, 2012).

Finalmente, la dimensión subjetiva se manifiesta en las percepciones, resistencias y transformaciones personales de los

maestrantes frente a la investigación. Al inicio, predominaba la inseguridad y la falta de confianza en sus propias capacidades para escribir artículos científicos; sin embargo, a medida que avanzó el proceso, se observó una apropiación más activa del conocimiento y un cambio en su autopercepción como investigadores. En términos de Schön (1992) y Wenger (1998), esta evolución refleja un proceso de práctica reflexiva y de construcción de identidad profesional dentro de una comunidad de aprendizaje.

En conjunto, las tres dimensiones ofrecen un marco interpretativo sólido que permite comprender cómo la enseñanza metodológica, el acompañamiento docente y las condiciones institucionales convergen en una experiencia formativa integral y transferible a otros contextos educativos.

2.3.- Construcción de indicadores

En la dimensión pedagógica, se identifican tres indicadores fundamentales: (1) la incorporación de estrategias didácticas activas como juegos, ejemplos prácticos y casos metodológicos; (2) la entrega progresiva de productos escritos orientados a la construcción de artículos científicos; y (3) la participación reflexiva de los maestrantes en el proceso de aprendizaje. Estos indicadores reflejan, como señala Flick (2014), la posibilidad de operacionalizar el aprendizaje en observaciones concretas. La sistematización permitió evidenciar cómo el acompañamiento docente y el uso de recursos accesibles generaron un ambiente de comprensión gradual. La coherencia en los avances escritos y el aumento de la participación demostraron que la enseñanza metodológica, cuando se adapta a las necesidades del grupo, promueve aprendizajes significativos y sostenibles en el tiempo.

En la dimensión institucional, los indicadores definidos fueron: (1) el respaldo de la facultad de posgrados en el desarrollo del módulo, (2) la disponibilidad de espacios académicos y recursos tecnológicos para la docencia virtual, y (3) la integración de la sistematización como parte del proceso formativo institucional. Según Fullan (2007) y Bolívar (2012), las innovaciones educativas solo se consolidan si cuentan con apoyo organizativo. En este caso, la universidad posibilitó la grabación de clases, el uso de materiales digitales y la certificación de la participación de los maestrantes. Estos elementos revelan una institucionalidad que valora la investigación y reconoce su impacto en la formación avanzada. La existencia de un entorno estructurado permitió legitimar la experiencia y garantizar su continuidad en futuras cohortes.

En la dimensión subjetiva, se establecieron tres indicadores observables: (1) el fortalecimiento de la autoconfianza en los

maestrantes respecto a la investigación, (2) la participación voluntaria en espacios de retroalimentación y (3) la apropiación de su rol como autores de conocimiento. Siguiendo a Schön (1992) y Wenger (1998), estas manifestaciones evidencian procesos de práctica reflexiva y construcción identitaria. Los testimonios y comportamientos observados durante el módulo reflejaron un cambio en la percepción de la investigación: de ser una tarea intimidante pasó a verse como una oportunidad de crecimiento profesional. Esta transformación subjetiva consolidó el vínculo entre el aprendizaje técnico y el desarrollo personal, generando un sentido de empoderamiento académico.

Para finalizar, los indicadores definidos en las tres dimensiones dotan a esta sistematización de rigor analítico y evidencias verificables, como recomiendan Stake (1995) y Yin (2014). En conjunto, muestran que la experiencia trasciende el simple proceso de enseñanza de la metodología, convirtiéndose en una práctica compleja que articula teoría, contexto institucional y desarrollo humano. La convergencia entre lo pedagógico, lo institucional y lo subjetivo permitió construir una experiencia significativa que promueve el pensamiento crítico, la autorregulación y la producción científica. Así, la docencia en investigación se consolida como un espacio transformador, donde la enseñanza se convierte también en investigación aplicada y aprendizaje compartido.

2.4.- Fuentes y métodos de verificación

El proceso de sistematización descrito evidencia la importancia de la verificación rigurosa mediante diversas fuentes que fortalecen la credibilidad de los hallazgos. Guba y Lincoln (1994) sostienen que la confianza en una investigación depende de la confirmabilidad y la triangulación de evidencias, aspectos que en esta experiencia se lograron al contrastar testimonios, productos escritos y registros institucionales. El uso de estos recursos permitió observar de forma objetiva los avances en las habilidades investigativas de los maestrantes. Además, la diversidad de fuentes facilitó comprender el fenómeno desde varias perspectivas, generando una visión integral del aprendizaje y sus transformaciones.

La utilización de testimonios y relatos de los maestrantes fue clave para captar los significados personales que atribuyeron a su proceso de aprendizaje. Bertaux (2005) plantea que las narrativas son una herramienta poderosa para comprender los cambios en las prácticas y actitudes de los sujetos frente a un fenómeno educativo. En esta experiencia, los relatos no solo evidenciaron las limitaciones iniciales en el conocimiento metodológico, sino también el desarrollo progresivo de la autoconfianza y

la apropiación del saber investigativo. La inclusión de experiencias personales permitió, por tanto, construir un relato vivo que reflejó la dimensión humana del proceso formativo.

Los registros institucionales, tales como actas y certificaciones, actuaron como garantía de respaldo formal y trazabilidad del proceso. Según Colás Bravo (2019), la documentación institucional es esencial para validar los resultados de los proyectos pedagógicos y otorgar legitimidad a la experiencia educativa. En este caso, dichos registros complementaron los testimonios y los productos escritos, generando un conjunto de evidencias sólidas que permitieron contrastar la información obtenida. Este tipo de triangulación no solo confirma los logros alcanzados, sino que también aporta un sustento técnico y ético a la sistematización, asegurando su coherencia metodológica.

Para cerrar, el valor de esta experiencia radica en haber articulado diferentes fuentes y métodos para fortalecer el proceso formativo de los maestrantes. Bisquerra (2009) enfatiza que la investigación educativa debe integrar estrategias reflexivas que transformen la práctica docente en conocimiento compartido. En esa línea, el ejercicio de sistematizar permitió transformar la enseñanza tradicional de la metodología en un espacio participativo y crítico. La triangulación de fuentes y la reflexión sobre las propias prácticas se convirtieron en elementos clave para mejorar la calidad educativa, consolidando así un modelo replicable en otros programas de formación de posgrado.

2.5.- Justificación teórica del conjunto.

La selección de conceptos y dimensiones dentro del proceso de sistematización responde a la necesidad de organizar la complejidad de la práctica educativa de forma clara y comprensible. Según Guba y Lincoln (1994), la construcción de categorías debe basarse en la credibilidad y transferibilidad del conocimiento generado. En esta experiencia, la definición de dimensiones pedagógicas, institucionales y subjetivas permitió dar cuenta de los múltiples factores que inciden en el aprendizaje de los maestrantes. Dichas dimensiones facilitaron la comprensión integral del proceso y aportaron una estructura que orientó la interpretación de las evidencias recogidas.

Los indicadores utilizados en el proceso actuaron como un puente entre la teoría y la práctica, permitiendo observar los avances en las habilidades investigativas y en la transformación personal de los participantes. Colás Bravo (2019) plantea que los indicadores son esenciales para conectar las categorías analíticas con resultados observables, garantizando la coherencia interna del estudio. En el contexto de esta experiencia, los

indicadores relacionados con la escritura, la argumentación y la autonomía del estudiante reflejaron el impacto pedagógico del proceso. Su definición precisa favoreció una lectura más estructurada y verificable de los resultados obtenidos.

En cuanto a las fuentes y métodos de verificación, se emplearon estrategias que aseguraron la validez y la pertinencia de la información recogida. Bisquerra (2009) sostiene que la triangulación de métodos y fuentes fortalece la fiabilidad de la investigación educativa al contrastar datos desde diferentes perspectivas. Así, se integraron productos escritos, entrevistas y registros institucionales, los cuales fueron analizados mediante comparación de contenidos. Este enfoque permitió capturar tanto los avances técnicos en la redacción de artículos como los cambios actitudinales y reflexivos en los maestrandentes durante el desarrollo del módulo.

A la luz de lo expuesto, el conjunto de categorías, dimensiones, indicadores y métodos conforma un marco robusto que otorga coherencia académica a la sistematización realizada. Bertaux (2005) destaca que toda sistematización implica transformar la experiencia vivida en conocimiento socialmente útil, mientras que Restrepo (2018) enfatiza que el saber pedagógico cobra sentido cuando se vuelve comunicable y aplicable en otros contextos. Bajo esa lógica, esta experiencia no solo documenta un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que lo convierte en un referente para futuras prácticas docentes. Así, la sistematización se consolida como una vía para construir conocimiento transferible en el ámbito educativo.

3.- Vínculo con el currículo

3.1.- Competencias identificadas

El vínculo entre la fundamentación teórica y el currículo de la carrera demuestra que la sistematización no solo respondió a una necesidad puntual de aprendizaje, sino que contribuyó al fortalecimiento del perfil profesional de los maestrandentes. Al relacionar las competencias de investigación con la práctica docente, se evidenció que la enseñanza metodológica puede ser una herramienta transformadora dentro del plan de estudios. Además, la experiencia permitió diseñar estrategias replicables que promueven la formación integral y el pensamiento crítico. En conjunto, este proceso consolidó un modelo pedagógico sustentado en la reflexión, la aplicación práctica y la mejora continua del aprendizaje.

3.2.- Resultados de aprendizaje vinculados

Las competencias del perfil de egreso que se fortalecieron en esta experiencia fueron la comunicación académica, el pensamiento crítico y la producción de conocimiento científico. Estas competencias se vinculan directamente con el propósito del módulo de Metodología de la Investigación I, cuyo eje central fue enseñar a los maestran tes a redactar artículos científicos desde un enfoque técnico y reflexivo. La comunicación académica se consolidó mediante la práctica de escritura estructurada, el uso correcto de normas y la coherencia argumentativa, aspectos fundamentales en la formación de posgrado según plantea Cassany (2019), quien destaca la escritura como herramienta de pensamiento y construcción de conocimiento.

El pensamiento crítico emergió como una competencia esencial durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, al requerir que los estudiantes analizaran, compararan y evaluaran diferentes enfoques metodológicos. Este ejercicio no solo implicó memorizar contenidos, sino reflexionar sobre la validez de los métodos aplicados y su pertinencia en la investigación, en línea con lo que propone Díaz Barriga (2018), quien considera que la crítica constructiva y la reflexión son pilares de la educación superior significativa. A través de dinámicas didácticas, debates y revisión de borradores, los maestran tes lograron cuestionar sus ideas previas y reconstruir sus argumentos con mayor solidez.

En coherencia con lo planteado, la competencia de producción de conocimiento disciplinar se evidenció en la capacidad de los maestran tes para transformar sus experiencias en documentos académicos con sustento teórico y rigor metodológico. Este proceso demuestra que la escritura científica puede ser una vía para desarrollar pensamiento investigativo, como sostiene Marcelo García (2021), al señalar que la práctica docente debe orientarse a la producción activa del saber. En este sentido, la experiencia no solo permitió fortalecer aprendizajes inmediatos, sino que también aportó al perfil profesional de los egresados, generando bases sólidas para su desempeño en la investigación y la publicación académica.

3.3.- Actividades y evidencias descritas

Los resultados de aprendizaje alcanzados en esta experiencia se centraron en la capacidad para elaborar textos académicos estructurados, integrar fuentes pertinentes y desarrollar una autorreflexión crítica sobre la práctica docente. Estos logros se relacionan directamente con el perfil de egreso del programa de maestría, donde se prioriza la comunicación académica y la producción científica. Como señala Marcelo García (2021), la

formación de posgrado debe enfocarse en la aplicación práctica del conocimiento, articulando teoría, investigación y desempeño profesional.

El fortalecimiento en la redacción académica se logró gracias al acompañamiento docente y al ejercicio constante de escritura progresiva. Este enfoque responde a lo que propone Pozo (2020), quien enfatiza que aprender a escribir implica construir conocimiento, no solo reproducirlo. A través de la guía personalizada, la revisión de borradores y el uso de recursos metodológicos, los maestrantes lograron producir capítulos coherentes y técnicamente estructurados, evidenciando una mejora sustancial en su desempeño académico.

En cuanto al manejo de fuentes, los maestrantes desarrollaron habilidades para citar, parafrasear y referenciar correctamente, integrando la información de manera crítica y ética. Este resultado coincide con lo planteado por Monereo (2019), quien afirma que la alfabetización académica requiere enseñar a los estudiantes a dialogar con las voces de la comunidad científica. La práctica constante con normas APA permitió que los participantes comprendieran la importancia de la rigurosidad y la credibilidad en la producción de textos científicos.

La autorreflexión crítica emergió como un aprendizaje transversal al proceso, especialmente a través de la revisión colaborativa y la retroalimentación docente. Tobón (2017) sostiene que el pensamiento reflexivo es un componente esencial de la formación basada en competencias, pues promueve la autonomía y la mejora continua. En este sentido, los maestrantes fueron capaces de reconocer sus avances, replantear estrategias y consolidar una práctica investigativa más consciente y coherente con su desarrollo profesional.

3.4.- Reflexiones clave sobre la pertinencia curricular

La experiencia docente desarrollada en la maestría de Psicología con mención en Neuropsicología y Aprendizaje evidenció la importancia de diseñar actividades coherentes con los resultados de aprendizaje. La implementación de borradores semanales permitió que los maestrantes construyeran textos académicos con estructura clara, promoviendo aprendizajes significativos. Según Bruner (1996), la construcción activa del conocimiento fortalece la comprensión profunda de los contenidos. La evidencia, reflejada en los borradores corregidos, mostró mejoras progresivas en la cohesión y coherencia textual. Esto demuestra que la planificación pedagógica centrada en competencias potencia la formación profesional.

Las sesiones de retroalimentación colectiva jugaron un papel fundamental en la integración de fuentes y el desarrollo de la argumentación. Tal como lo indica Vygotsky (1978), la interacción social y el feedback permiten internalizar procesos cognitivos complejos. A partir de las discusiones grupales y la revisión de textos, se evidenció un avance en la capacidad crítica y analítica de los estudiantes. Este tipo de actividades favorece la construcción colaborativa del conocimiento y la autoevaluación constante. Así, la práctica docente se orientó a fortalecer competencias esenciales para la investigación científica.

La autoevaluación final constituyó un espacio de reflexión sobre la práctica docente y el propio aprendizaje. Schön (1983) señala que la reflexión crítica sobre la acción permite consolidar competencias metacognitivas y adaptarlas a contextos reales. Los informes entregados por los maestranentes revelaron un reconocimiento de avances y desafíos personales, evidenciando la consolidación de habilidades investigativas. Este proceso contribuyó a la formación integral, donde el aprendizaje trasciende la teoría y se vincula con la práctica profesional. En conjunto, las evidencias confirmaron la coherencia pedagógica de la experiencia.

En este marco de análisis, la articulación de actividades, evidencias y resultados mostró un enfoque sistemático en la enseñanza de investigación. Tal como afirma Bigelow (2009), un aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes se enfrentan a retos reales y desarrollan autonomía. La experiencia permitió identificar vacíos en conocimientos previos y generar estrategias concretas para su superación. Además, fortaleció la capacidad de los maestranentes para elaborar artículos científicos de manera estructurada y rigurosa. Así, esta experiencia se constituyó en un modelo replicable para la formación de profesionales en contextos de posgrado.

La experiencia docente realizada en la maestría de Psicología con mención en Neuropsicología y Aprendizaje contribuye significativamente al currículo al fortalecer competencias de escritura académica y pensamiento crítico, esenciales para el perfil profesional. Según Biggs y Moore (1993), la integración de competencias transversales permite articular los aprendizajes de manera coherente con los objetivos del programa. La sistematización de la experiencia evidencia cómo la escritura puede ser un eje formativo transversal. Además, la práctica constante en la elaboración de textos refuerza habilidades de análisis y síntesis, promoviendo la autonomía intelectual de los estudiantes. Este enfoque demuestra que la innovación curricular impacta directamente en la calidad del aprendizaje profesional.

Uno de los principales desafíos fue la resistencia inicial de algunos docentes a reconocer la escritura académica como competencia transversal. Freire (1970) enfatiza que la transformación educativa implica cuestionar las prácticas tradicionales y abrir espacios para la reflexión crítica. Esta tensión inicial permitió visibilizar la necesidad de flexibilizar el currículo y adaptarlo a las demandas reales de los estudiantes. La experiencia mostró que superar la resistencia docente genera oportunidades para construir enfoques pedagógicos más inclusivos. Al final, se logró que los maestranentes comprendieran la relevancia de la escritura en su formación profesional.

La alineación curricular evidenció que la innovación docente debe ser fundamentada teóricamente y, a la vez, demostrar pertinencia práctica. Tyler (1949) destaca que los objetivos educativos deben estar vinculados a las necesidades del contexto y del estudiante, garantizando aprendizajes significativos. En este sentido, la experiencia no se limita a un logro puntual, sino que se proyecta como una contribución sostenible al desarrollo del plan formativo. Los estudiantes pudieron percibir la utilidad de la escritura académica en su futura práctica profesional. Así, se fortalecen competencias críticas que trascienden el aula y se vinculan con la investigación científica y la producción de conocimiento.

Finalmente, la sistematización evidencia cómo una práctica pedagógica innovadora puede impactar de manera duradera en el currículo y en la formación de profesionales competentes. Según Shulman (1987), la articulación entre teoría, práctica y reflexión permite que los aprendizajes sean transferibles a contextos reales. La experiencia permitió identificar vacíos previos y generar estrategias efectivas para su superación. Además, la vinculación de la escritura con la reflexión crítica asegura que los maestranentes desarrollen habilidades profesionales completas. De esta manera, se consolida un modelo pedagógico replicable en otros programas de posgrado, fortaleciendo el perfil académico y científico de los estudiantes.

4.- Estrategias y sistema de relaciones

El apartado anterior permitió establecer cómo las competencias de investigación particularmente la comunicación académica, el pensamiento crítico y la producción de conocimiento disciplinar se integraron de manera coherente en el proceso formativo desarrollado en el módulo. La sistematización de la experiencia mostró que la identificación del problema, la formulación de objetivos y la delimitación del objeto de estudio no solo estructuraron

el ejercicio académico, sino que otorgaron sentido a las dimensiones e indicadores utilizados. Este encuadre permitió que la experiencia trascendiera la práctica docente aislada y se consolidara como una propuesta educativa con coherencia metodológica y valor científico. De este modo, la fundamentación teórica, la escritura académica y la reflexión crítica se articularon con los resultados de aprendizaje, fortaleciendo el perfil profesional de los maestrantes y evidenciando la pertinencia curricular del proceso.

A partir de estas bases, el capítulo se adentra ahora en el modo en que dichas competencias se operacionalizaron a través de actividades concretas, estrategias didácticas y evidencias generadas por los estudiantes. La escritura progresiva, el manejo ético y crítico de fuentes, la retroalimentación colaborativa y la autorreflexión se constituyeron en componentes estratégicos que hicieron posible alcanzar los resultados descritos. Este entramado metodológico funcionó como un ecosistema pedagógico en el que convergieron teoría, práctica e innovación docente, permitiendo responder a necesidades reales del contexto formativo. Así, se sientan las condiciones para comprender, en términos operativos, cómo las decisiones pedagógicas implementadas viabilizaron la mejora de competencias investigativas y allanaron el camino para el análisis de resultados que sigue en el capítulo.

4.1.- Estrategias núcleo en acción

Las competencias identificadas en el proceso de sistematización emergieron como el eje articulador, permitiendo transformar una experiencia docente en un ejercicio académico estructurado y coherente. La identificación del problema, la definición del objeto de estudio y la formulación de objetivos consolidaron un marco conceptual que sostuvo la construcción de dimensiones e indicadores. Como plantea Kemmis (2011), los procesos de investigación educativa requieren una reflexión metodológica que otorgue sentido a la práctica. Bajo esta lógica, la experiencia dejó de ser una actividad aislada para convertirse en una propuesta con valor formativo y potencial científico. De este modo, se configuró un proceso que integra teoría, análisis y aplicación rigurosa.

El vínculo entre la fundamentación teórica y el currículo permitió demostrar que la sistematización respondía no solo a una necesidad inmediata de aprendizaje, sino también al fortalecimiento del perfil profesional. Al articular las competencias investigativas con la práctica docente, se evidenció lo que ya señalaba Stenhouse (1987): la investigación en la enseñanza actúa como motor transformador del currículo.

Asimismo, la experiencia favoreció el diseño de estrategias replicables que potenciaron el pensamiento crítico y la formación integral. Este proceso consolidó un modelo pedagógico basado en la reflexión continua y en la transferencia del conocimiento a situaciones reales de aprendizaje.

Los resultados de aprendizaje vinculados a la comunicación académica, el pensamiento crítico y la producción disciplinar se fortalecieron a través de prácticas sistemáticas de escritura y análisis metodológico. La construcción de textos científicos permitió desarrollar la coherencia argumentativa y el uso adecuado de normas, en línea con lo que señala Hyland (2016), quien destaca la escritura académica como práctica situada dentro de comunidades discursivas. De igual forma, el pensamiento crítico se fortaleció mediante debates y comparaciones metodológicas, tal como propone Brookfield (2012), para quien la reflexión estructurada constituye la base de la educación crítica. Estas dinámicas impulsaron la revisión de supuestos previos y la reformulación de ideas con mayor rigor conceptual.

En conjunto, la sistematización evidenció que la integración de actividades, evidencias y resultados se sustentó en un enfoque pedagógico orientado al desarrollo de competencias reales y significativas. La autorreflexión crítica y la revisión colaborativa reforzaron la autonomía investigativa, coherente con los planteamientos de Mezirow (2000) sobre el aprendizaje transformativo. Asimismo, la elaboración de textos estructurados permitió identificar vacíos previos y fortalecer habilidades investigativas aplicables al ámbito profesional. Por tanto, la experiencia se configuró como un modelo replicable de innovación formativa que articula teoría, método y reflexión para potenciar el perfil académico de los estudiantes de posgrado.

4.2.- Estrategias de soporte aplicadas

Las competencias identificadas se consolidaron gracias a la integración ordenada de las fases de sistematización, lo que permitió transformar una práctica docente puntual en un proceso académico con rigor metodológico. La identificación del problema, la formulación de objetivos y la delimitación del objeto de estudio proporcionaron la estructura necesaria para organizar dimensiones e indicadores. Este enfoque coincide con la perspectiva de Elliott (1990), quien subraya que la investigación en la acción educativa requiere un diseño claro para generar comprensión profunda. Así, el módulo se configuró como una propuesta con valor formativo y científico.

La articulación entre fundamentación teórica y currículo mostró que la sistematización no solo atendía necesidades inmediatas,

sino que fortalecía el perfil profesional de los maestrantes mediante la conexión entre competencias investigativas y práctica pedagógica. En consonancia con Zeichner (1993), la reflexión docente orientada por marcos teóricos permite transformar el currículo desde adentro. Además, el módulo favoreció el diseño de estrategias replicables que promueven pensamiento crítico y formación integral. De este modo, se consolidó un modelo pedagógico basado en la reflexión, la aplicación práctica y la mejora continua.

Los resultados de aprendizaje vinculados al fortalecimiento de la comunicación académica, el pensamiento crítico y la producción disciplinar se evidenciaron a través de la escritura estructurada, el análisis metodológico y la elaboración de textos con soporte teórico. Como plantea Lillis (2001), la escritura académica es un proceso social que construye identidad investigativa. Asimismo, las actividades comparativas y los debates promovieron un pensamiento crítico alineado con los planteamientos de Moon (2008) sobre el aprendizaje reflexivo. Esto permitió que los maestrantes reconstruyeran argumentos con mayor solidez conceptual y autonomía.

De manera articulada, las actividades y evidencias descriptas mostraron que la producción de textos, el manejo crítico de fuentes y la autorreflexión docente fueron aprendizajes clave para consolidar competencias investigativas. El acompañamiento docente y la escritura progresiva respondieron a lo expuesto por Lea y Street (2006), quienes señalan que la alfabetización académica implica guía sostenida y diálogo pedagógico. La reflexión continua y el análisis de avances permitieron identificar vacíos previos y fortalecer la práctica investigativa. En conjunto, este proceso constituyó un soporte esencial para garantizar coherencia, profundidad y pertinencia en los aprendizajes logrados.

4.3.- Estrategias de contingencia desplegadas

La integración de las fases del proceso de sistematización permitió consolidar competencias fundamentales, otorgando coherencia metodológica y sentido formativo a la experiencia. La identificación del problema, los objetivos y el objeto de estudio funcionaron como ejes articuladores que transformaron la práctica docente en un ejercicio académico robusto. Como plantea Hargreaves (2003), la innovación en educación exige marcos conceptuales claros que orienten la acción. Bajo esta lógica, el módulo dejó de ser una actividad aislada y adquirió valor científico y curricular. El vínculo entre la teoría y el currículo mostró que la sistematización fortaleció el perfil profesional mediante la integración de competencias investigativas en la práctica.

docente. La experiencia evidenció que enseñar metodología puede actuar como motor de transformación pedagógica, en línea con lo señalado por Cochran-Smith y Lytle (2009) sobre el docente como investigador. Este proceso permitió diseñar estrategias replicables que promovieron pensamiento crítico y aprendizaje integral. Así, el módulo se consolidó como un modelo formativo basado en reflexión, aplicación y mejora continua.

Los resultados de aprendizaje se expresaron en el fortalecimiento de la comunicación académica, el pensamiento crítico y la producción disciplinar mediante la escritura estructurada y el análisis metodológico. Esto coincide con lo expuesto por Ivanič (2004), quien entiende la escritura académica como práctica social que construye identidad investigativa. Las actividades de comparación y debate promovieron una reflexión profunda coherente con los planteamientos de Entwistle (2009) sobre aprendizaje significativo. En conjunto, estas dinámicas permitieron reconstruir argumentos con mayor solidez conceptual.

Finalmente, las actividades y evidencias mostraron que la producción de textos, el manejo crítico de fuentes y la autorreflexión fueron aprendizajes clave para consolidar competencias de investigación. Este proceso dialoga con lo planteado por Kember (2001), quien afirma que la reflexión sostenida fortalece la autonomía investigativa. La revisión colaborativa y el acompañamiento docente facilitaron identificar avances y superar vacíos previos. En síntesis, se consolidó como una experiencia formativa coherente, capaz de articular teoría, práctica y reflexión para potenciar el perfil profesional de los maestran tes.

4.4.- Arquitectura del sistema estratégico

El sistema de competencias puede comprenderse como una estructura de niveles interconectados que otorgó coherencia al proceso formativo. En el núcleo se ubicaron la identificación del problema, los objetivos y el objeto de estudio, que actuaron como ejes organizadores del marco conceptual y operativo. Sobre esta base se dispusieron las estrategias metodológicas que guiaron la escritura y el análisis crítico. Como señala Korthagen (2010), toda práctica formativa sólida se sostiene en una arquitectura interna clara que orienta la acción docente.

La articulación entre teoría y currículo funcionó como un segundo nivel que dio estabilidad al sistema, permitiendo que las competencias de investigación se integraran en la práctica docente como herramientas transformadoras. Este nivel fortaleció pensamiento crítico, comunicación académica y producción disciplinar, gracias a actividades progresivas y reflexivas. En coherencia con lo propuesto por Darling-Hammond (2017), el

aprendizaje profesional se consolida cuando teoría y práctica se retroalimentan. Así, el módulo construyó un entramado pedagógico replicable y orientado a la mejora continua.

Así, el análisis realizado explica que el nivel operativo se manifestó en las actividades y evidencias que fortalecen la escritura académica, el manejo ético de fuentes y la autorreflexión crítica. La práctica constante, el acompañamiento docente y la revisión colaborativa funcionaron como mecanismos que aseguraron la producción de conocimientos rigurosos. Esta dinámica refleja lo sugerido por Wenger-Trayner (2015): las comunidades de práctica fortalecen competencias al convertir la participación en un proceso de construcción colectiva. El sistema evidenció una experiencia robusta capaz de sostener aprendizajes significativos y pertinentes.

4.5.- Justificación del logro de competencias

La articulación entre fundamentación teórica, currículo y práctica docente configuró un entramado formativo que fortaleció competencias clave para el perfil profesional, especialmente en investigación y reflexión pedagógica. Al vincular teoría y acción, la sistematización se proyectó como un mecanismo transformador que permitió diseñar estrategias replicables y sostenibles. Como señala Fullan (2016), los cambios significativos en educación ocurren cuando las prácticas se alinean con propósitos profundos. Bajo esta lógica, el proceso consolidó un modelo pedagógico basado en reflexión, aplicación y mejora continua.

El fortalecimiento de competencias como comunicación académica, pensamiento crítico y producción de conocimiento científico se manifestó a través de la escritura estructurada, la revisión de enfoques metodológicos y la elaboración de textos con rigor. La escritura, trabajada de manera progresiva, permitió desarrollar habilidades de análisis y coherencia argumentativa, coincidiendo con lo planteado por Lea (2004) sobre la escritura como actividad epistémica. Mediante debates, revisión de borradores y ejercicios comparativos, los maestran tes reconstruyeron sus argumentos con mayor solidez. Así, las prácticas formativas lograron movilizar procesos cognitivos complejos y reflexivos.

Las actividades implementadas borradores, retroalimentación colectiva, revisión colaborativa y autorreflexión constituyeron un sistema operativo que aseguró aprendizajes auténticos y transferibles. El uso ético y crítico de fuentes fortaleció la alfabetización académica, en sintonía con lo planteado por Hyland (2013) respecto a la participación en comunidades discursivas. A su vez, la reflexión sobre la práctica, potenciada por espacios de autoevaluación, permitió identificar avances y desafíos. En conjunto,

esta experiencia configuró un modelo pedagógico coherente y replicable, orientado al desarrollo de un perfil investigativo sólido en contextos de posgrado.

5.- Proceso evaluativo

5.1.- Transición hacia la evaluación

La relación entre la fundamentación teórica, el currículo y la práctica docente permitió identificar cómo la sistematización fortaleció competencias esenciales para el perfil profesional, especialmente en investigación, comunicación académica y pensamiento crítico. Este proceso evidenció que la enseñanza metodológica puede convertirse en un recurso transformador cuando se integra coherenteamente en el plan de estudios. Tal como sostiene Hattie (2015), el aprendizaje profundo surge cuando las experiencias formativas se estructuran con claridad y propósito. En esta línea, la experiencia configuró un modelo pedagógico sustentado en reflexión, práctica y mejora continua.

Los resultados de aprendizaje alcanzados —redacción académica, manejo ético de fuentes y autorreflexión crítica— se respaldaron mediante actividades progresivas como borradores, debates y revisión colaborativa. Estas prácticas permitieron que los maestrandentes desarrollaran pensamiento investigativo y consolidaran competencias científicas vinculadas al perfil de egreso. Esto coincide con lo planteado por Wingate (2012), quien señala que la alfabetización académica requiere acompañamiento intencional y práctica sostenida. Así, la experiencia se convirtió en un proceso verificable y coherente que aseguró aprendizajes transferibles en contextos profesionales y de investigación.

5.2.- Instrumentos de evaluación aplicados

La revisión de las competencias desarrolladas muestra cómo la integración entre teoría, currículo y práctica docente fortaleció el perfil profesional de los maestrandentes, generando aprendizajes transferibles y sostenidos. La experiencia evidenció que la enseñanza metodológica, cuando se articula con el plan formativo, impulsa la comprensión profunda y la práctica reflexiva. En esta línea, Perkins (2009) destaca que el aprendizaje significativo surge cuando los estudiantes aplican conocimientos en situaciones reales. Así, la sistematización permitió consolidar un modelo pedagógico basado en reflexión, aplicación y mejora continua.

Los resultados de aprendizaje vinculados al módulo revelaron avances en comunicación académica, pensamiento crítico y producción científica, evidenciados en la capacidad para redactar textos con estructura, rigor y coherencia. La escritura académica

se consolidó como herramienta para organizar el pensamiento, tal como plantea Carlino (2005), quien señala que redactar implica construir conocimiento más que reproducirlo. A través de actividades como revisión de borradores, discusiones metodológicas y uso ético de fuentes, los maestrantes fortalecieron competencias esenciales del perfil de egreso y del trabajo científico.

Desde esta perspectiva, la experiencia mostró que la producción de conocimiento disciplinar emergió cuando los estudiantes transformaron su práctica en documentos fundamentados y metodológicamente sólidos. Esta construcción activa del saber coincide con lo expuesto por Zabalza (2012), quien afirma que la formación docente debe orientarse a desarrollar capacidades investigativas mediante tareas auténticas. El proceso evidenció que la combinación de reflexión crítica, guía pedagógica y aplicación práctica generó aprendizajes duraderos. De este modo, se consolidaron bases para la investigación y la futura publicación académica.

5.3.- Indicadores de evaluación y criterios de validez

El análisis de las competencias identificadas revela que la articulación entre fundamentación teórica, currículo y práctica docente permitió consolidar un modelo formativo integral. La experiencia demostró que las competencias de investigación fortalecen la práctica pedagógica cuando se vinculan a actividades auténticas y reflexivas. En esta línea, Tardif (2006) sostiene que el desarrollo profesional requiere integrar saberes teóricos y experienciales. Así, la sistematización evidenció la pertinencia de estrategias replicables orientadas al pensamiento crítico y la mejora continua.

Los resultados de aprendizaje vinculados muestran avances significativos en comunicación académica, pensamiento crítico y producción científica, competencias centrales del módulo de Metodología de la Investigación I. La escritura estructurada y el uso adecuado de normas contribuyeron a consolidar la argumentación, tarea que se alinea con lo planteado por Lea y Street (2006) respecto a la escritura como práctica social e intelectual. Las actividades progresivas permitieron que los maestrantes desarrollaran autonomía comunicativa y rigor discursivo. Con ello, se fortaleció la formación investigativa propia del nivel de posgrado.

Asimismo, el pensamiento crítico se fortaleció mediante el análisis comparativo de enfoques metodológicos, la discusión argumentada y la revisión de borradores. Este proceso respondió a la idea de Mezirow (2000), quien afirma que la reflexión transformadora emerge cuando los estudiantes cuestionan supuestos y reconstruyen perspectivas. La práctica constante permitió que

los maestrantes evaluaran la pertinencia de los métodos aplicados y profundizaran en su capacidad interpretativa. De este modo, la experiencia promovió una comprensión metodológica sólida y contextualizada.

Por último, la producción de conocimiento disciplinar se manifestó en la elaboración de documentos académicos con sustento teórico y rigor metodológico, consolidando el pensamiento investigativo. Esta dinámica coincide con lo indicado por Snow (2010), quien subraya que la participación activa en comunidades académicas impulsa la generación de saberes. La experiencia no solo fortaleció aprendizajes inmediatos, sino que también dejó bases estables para la investigación futura. Así, los maestrantes avanzaron hacia un perfil profesional capaz de publicar, argumentar y producir conocimiento científico de manera autónoma.

5.4.- Análisis preliminar de evidencias

El análisis de las competencias identificadas revela que la articulación entre fundamentación teórica, currículo y práctica docente permitió consolidar un modelo formativo integral. La experiencia demostró que las competencias de investigación fortalecen la práctica pedagógica cuando se vinculan a actividades auténticas y reflexivas. En esta línea, Tardif (2006) sostiene que el desarrollo profesional requiere integrar saberes teóricos y experienciales. Así, la sistematización evidenció la pertinencia de estrategias replicables orientadas al pensamiento crítico y la mejora continua.

Los resultados de aprendizaje vinculados muestran avances significativos en comunicación académica, pensamiento crítico y producción científica, competencias centrales del módulo de Metodología de la Investigación I. La escritura estructurada y el uso adecuado de normas contribuyeron a consolidar la argumentación, tarea que se alinea con lo planteado por Lea y Street (2006) respecto a la escritura como práctica social e intelectual. Las actividades progresivas permitieron que los maestrantes desarrollaran autonomía comunicativa y rigor discursivo. Con ello, se fortaleció la formación investigativa propia del nivel de posgrado.

Asimismo, el pensamiento crítico se fortaleció mediante el análisis comparativo de enfoques metodológicos, la discusión argumentada y la revisión de borradores. Este proceso respondió a la idea de Mezirow (2000), quien afirma que la reflexión transformadora emerge cuando los estudiantes cuestionan supuestos y reconstruyen perspectivas. La práctica constante permitió que los maestrantes evaluaran la pertinencia de los métodos aplicados y profundizaran en su capacidad interpretativa. De este modo, la experiencia promovió una comprensión metodológica sólida y contextualizada.

Por último, la producción de conocimiento disciplinar se manifestó en la elaboración de documentos académicos con sustento teórico y rigor metodológico, consolidando el pensamiento investigativo. Esta dinámica coincide con lo indicado por Snow (2010), quien subraya que la participación activa en comunidades académicas impulsa la generación de saberes. La experiencia no solo fortaleció aprendizajes inmediatos, sino que también dejó bases estables para la investigación futura. Así, los maestran tes avanzaron hacia un perfil profesional capaz de publicar, argumentar y producir conocimiento científico de manera autónoma.

5.5.- Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

El análisis de las competencias identificadas muestra que la articulación entre teoría y currículo fortaleció el perfil profesional de los maestran tes y promovió un aprendizaje transformador. La relación entre la investigación y la práctica docente permitió consolidar estrategias replicables orientadas al pensamiento crítico y a la formación integral. En esta línea, Barnett (2001) señala que la educación superior debe articular conocimiento, acción y reflexión para generar cambios reales. Así, la sistematización se sustentó en un modelo pedagógico que favorece la mejora continua del aprendizaje.

Los resultados de aprendizaje evidencian avances en comunicación académica, pensamiento crítico y producción de conocimiento, competencias esenciales para la investigación. La escritura estructurada y el dominio de normas favorecieron la coherencia argumentativa, coincidiendo con lo planteado por Hyland (2004) sobre la escritura académica como práctica discursiva situada. A través de ejercicios progresivos, los maestran tes fortalecieron su capacidad para construir textos rigurosos y técnicamente sustentados. Esto contribuyó a consolidar habilidades propias del nivel de posgrado.

Asimismo, el pensamiento crítico se desarrolló mediante el análisis comparativo de enfoques metodológicos y la revisión constante de borradores. Mezirow (1997) afirma que la reflexión profunda emerge cuando los estudiantes confrontan sus supuestos y replantean sus perspectivas. Las dinámicas colaborativas y los debates permitieron que los maestran tes evaluaran con mayor precisión la validez de los métodos utilizados. De este modo, la experiencia promovió una comprensión investigativa más sólida y fundamentada.

En coherencia con lo planteado, la producción de conocimiento disciplinar fortaleció la elaboración de textos académicos con rigor teórico y metodológico. Este proceso se vincula con lo expuesto por Lillis y Scott (2015), quienes sostienen que la

participación en prácticas de escritura académica favorece la construcción activa del saber. La experiencia permitió que los maestrantes transformaran vivencias profesionales en documentos científicos coherentes y transferibles. Así, se consolidaron bases firmes para la investigación futura y para su desempeño en la publicación académica.

5.6.- Cierre integrador de la evaluación

La evaluación permitió confirmar que la experiencia fortaleció competencias clave como la comunicación académica, el pensamiento crítico y la producción de conocimiento, demostrando coherencia entre teoría, práctica y currículo. Los avances observados en la escritura estructurada, el manejo de fuentes y la argumentación evidencian que las actividades desarrolladas consolidaron aprendizajes significativos. Este tipo de progresos refleja lo que Brookfield (2017) plantea sobre la enseñanza reflexiva como medio para desarrollar autonomía intelectual. Así, los datos recopilados muestran que la propuesta formativa tuvo un impacto real en el desempeño académico y profesional de los maestrantes.

No obstante, el proceso también reveló desafíos relevantes, especialmente en la profundización de la crítica metodológica y en la consistencia del análisis teórico en algunos participantes. Tales matices permiten comprender que el desarrollo de competencias complejas requiere tiempo, retroalimentación continua y un acompañamiento estratégico, como sugiere Perkins (2010) al hablar del aprendizaje profundo. Estas tensiones, lejos de debilitar los resultados, fortalecen la interpretación evaluativa al mostrar un panorama equilibrado. De este modo, la experiencia se reconoce como un proceso de avance progresivo más que como un logro lineal y homogéneo.

Este balance final prepara el camino hacia el análisis de resultados, pues permite interpretar cómo la articulación entre actividades, evidencias y acompañamiento docente generó aprendizajes sostenidos. Como señalan Lave y Wenger (1991), la participación guiada en comunidades de práctica favorece que los estudiantes transitén de la ejecución inicial a la construcción autónoma de conocimiento. En esta línea, la experiencia no solo fortaleció competencias inmediatas, sino que sentó bases para su transferencia a nuevos contextos académicos. Por ello, la evaluación se convierte en un puente que orienta la reflexión crítica y proyecta futuras mejoras en la formación investigativa del programa.

6.- Reflexión crítica

La reflexión sobre las competencias identificadas muestra que la experiencia no solo fortaleció la comunicación académica y el pensamiento crítico, sino que consolidó la capacidad de los maestranentes para integrar teoría y práctica en la producción de conocimiento científico. Los avances en escritura estructurada, manejo de fuentes y argumentación evidencian un proceso formativo que coincide con lo planteado por Kolb (2015) respecto al aprendizaje experiencial como motor de desarrollo profesional. Este panorama permite reconocer que la propuesta metodológica generó transformaciones reales en la práctica docente. Así, la sistematización adquiere sentido al visibilizar aprendizajes que trascienden el aula y se proyectan hacia el perfil profesional del estudiante.

Al mismo tiempo, el análisis revela tensiones vinculadas con la profundización del pensamiento crítico y la consistencia en la reflexión metodológica, aspectos que no todos los participantes lograron dominar de manera uniforme. Estos desafíos confirman la idea de Bransford (2000) sobre la necesidad de ciclos continuos de retroalimentación para consolidar aprendizajes complejos. Lejos de debilitar los hallazgos, estas variaciones fortalecen el carácter realista y comprensivo de la evaluación. De esta manera, el apartado prepara el terreno para un análisis más amplio, donde se interpretan los avances y limitaciones como oportunidades para la mejora docente y la replicabilidad institucional.

La experiencia permitió evidenciar que el vínculo entre la teoría, el currículo y la práctica docente fortaleció competencias clave para el perfil profesional, especialmente en investigación y producción académica. La integración de estas dimensiones confirma que la enseñanza metodológica puede convertirse en un agente transformador dentro del plan de estudios, tal como sugiere Kolb (2015) al destacar el aprendizaje experiencial. Este proceso consolidó un modelo de formación basado en reflexión y aplicación práctica. De esta forma, la sistematización trasciende lo puntual y se traduce en una mejora tangible del aprendizaje.

Los resultados de aprendizaje mostraron avances significativos en comunicación académica, pensamiento crítico y producción de conocimiento científico, competencias esenciales en el ámbito de posgrado. La práctica constante de escritura y análisis metodológico permitió que los maestranentes reconstruyeran sus marcos conceptuales, en sintonía con lo planteado por Perkins (2010) sobre el desarrollo de comprensión profunda. A través de debates, borradores y retroalimentación, los estudiantes lograron cuestionar sus ideas previas. Estas dinámicas fortalecieron su capacidad para sostener argumentos con coherencia y rigurosidad.

Las actividades implementadas, como la escritura progresiva, la revisión colaborativa y la integración crítica de fuentes, consolidaron aprendizajes auténticos y aplicables. En línea con lo que plantea Gee (2008) respecto a los entornos de aprendizaje situados, los maestran tes se involucraron en prácticas reales de producción académica que potenciaron su autonomía. El acompañamiento docente y el uso de recursos metodológicos permitieron superar dificultades iniciales en redacción y manejo de normas. Así, las evidencias recopiladas reflejan un crecimiento sostenido y coherente con el perfil de egreso.

Finalmente, la sistematización demostró que articular actividades, evidencias y competencias produce un modelo pedagógico consistente y transferible. Este enfoque responde a lo expuesto por Wenger (1998), quien sostiene que el aprendizaje se fortalece en comunidades de práctica donde la reflexión y la acción se retroalimentan mutuamente. La experiencia permitió identificar vacíos formativos y generar estrategias concretas para su mejora. En conjunto, este apartado establece las bases conceptuales y metodológicas que preparan el terreno para el análisis de resultados.

Referencias

- Biggs, J., & Moore, P. (1993). *The process of learning* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking*. Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Teaching for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Díaz Barriga, F. (2018). *Enseñanza situada*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2007; 2016). *The new meaning of educational change* (4th & 5th eds.). Teachers College Press.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies* (3rd ed.). Routledge.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning* (2nd ed.). Pearson.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Marcelo García, C. (2021). *Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Narcea.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation*. Jossey-Bass.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking*. Routledge.
- Perkins, D. (2009). *Making learning whole*. Jossey-Bass.
- Perkins, D. (2010). *Making thinking visible*. Jossey-Bass.
- Pozo, J. I. (2020). *Aprender y enseñar ciencia*. Morata.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in landscapes of practice*. Routledge.
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093496>
- Zabalza, M. A. (2012). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.

CAPÍTULO III

Educación Inclusiva e Intercultural en Modalidad en Línea

Efstathios Stefos
Universidad Estatal de Milagro
stefos.efstathios@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-5679-8002>

Resumen

El capítulo analiza una experiencia de educación inclusiva e intercultural desarrollada en modalidad en línea en el contexto universitario ecuatoriano. A partir de la sistematización de la práctica, se examinan las tensiones entre acceso tecnológico, participación equitativa y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del estudiantado. El análisis integra conceptos como accesibilidad digital, mediación pedagógica multimodal, comunidad de aprendizaje intercultural y evaluación formativa, organizados en dimensiones pedagógicas, operativas, comunitarias e institucionales. La experiencia evidencia que la inclusión en entornos virtuales requiere decisiones didácticas intencionales, criterios claros y evidencias verificables que permitan transformar la diversidad en un recurso pedagógico y no en un factor de exclusión.

Palabras clave: educación inclusiva; interculturalidad; educación en línea; sistematización de experiencias; mediación pedagógica.

1.- Experiencia didáctica desde la educación inclusiva

1.1.- Hechos de interés

La educación en línea se ha convertido en un escenario clave para repensar las formas de enseñar y aprender en Ecuador. En los últimos años, las instituciones educativas han tenido que adaptarse a un entorno donde la virtualidad dejó de ser un recurso auxiliar para convertirse en un espacio central de interacción académica. Sin embargo, este giro no ha sido uniforme ni ha significado las mismas oportunidades para todos los actores educativos. La experiencia que se expone en este estudio parte de ese escenario: un país diverso, marcado por contrastes sociales y culturales, que enfrenta el reto de garantizar procesos de inclusión y respeto a la interculturalidad en las aulas virtuales.

Esa heterogeneidad es, al mismo tiempo, una riqueza y un desafío. No se trata únicamente de ofrecer contenidos digitales, sino de construir un entorno pedagógico donde los estudiantes, sin importar su origen étnico, social o territorial, puedan sentirse reconocidos y valorados. Los grupos sociales históricamente excluidos, como los pueblos indígenas, afroecuatorianos y sectores empobrecidos, encuentran en la modalidad en línea una puerta de acceso que antes les resultaba más lejana. Sin embargo, ese acceso no siempre es suficiente. Las condiciones de conectividad, los recursos tecnológicos y la preparación previa influyen de manera directa en su permanencia y aprovechamiento. Es común que, mientras algunos estudiantes cuentan con equipos propios y una red estable, otros dependan de dispositivos compartidos en la familia o de una conexión inestable que condiciona sus tiempos y ritmos de participación. Este punto es crucial, pues demuestra que la educación en línea, para ser verdaderamente inclusiva, debe mirar más allá de la simple entrega de clases virtuales.

En este escenario también están presentes estudiantes afroecuatorianos que, desde zonas urbanas, expresan otras tensiones. Aunque cuentan con mayores recursos tecnológicos, manifiestan sentirse poco representados en los contenidos o en los ejemplos utilizados en las clases. La virtualidad, en lugar de borrar esas brechas, las visibiliza de manera distinta: el aula en línea puede reproducir esquemas de exclusión si no se planifica con perspectiva intercultural. Lo mismo ocurre con estudiantes indígenas de la Sierra, que destacan la importancia de integrar sus lenguas y cosmovisiones en los procesos de aprendizaje, más allá de la traducción literal de un contenido.

Otro elemento que caracteriza este contexto es la edad y experiencia de los participantes. No todos son jóvenes recién egresados del colegio. Muchos son adultos que trabajan, padres o

madres de familia, que ven en la modalidad en línea la posibilidad de continuar con sus estudios sin abandonar sus responsabilidades laborales. Este aspecto añade complejidad al aula virtual, pues las dinámicas deben adaptarse a horarios fragmentados y a la necesidad de conciliar el estudio con la vida cotidiana. Al mismo tiempo, su presencia enriquece el proceso, ya que aportan vivencias profesionales y comunitarias que alimentan el diálogo intercultural.

Situar la educación inclusiva e intercultural en la modalidad en línea en Ecuador exige reconocer tensiones que no siempre se hacen visibles en los discursos oficiales. El escenario descrito en la apertura contextual nos muestra que existe un mosaico de estudiantes con realidades diversas; sin embargo, la práctica cotidiana evidencia que esa diversidad no siempre encuentra un lugar reconocido ni valorado en los espacios virtuales de aprendizaje. El problema surge, entonces, de una brecha entre el ideal de inclusión proclamado y las condiciones reales de participación de los grupos históricamente excluidos.

La primera dificultad que aparece es el acceso desigual a la tecnología y a la conectividad. Mientras algunos estudiantes disponen de equipos y redes estables, otros enfrentan la frustración de depender de dispositivos prestados o conexiones intermitentes. Esta diferencia no es menor: determina la manera en que los participantes se involucran, el tiempo que logran dedicar y la calidad de su interacción. Así, la modalidad en línea, que en principio debería ser un mecanismo democratizador, termina reproduciendo desigualdades que tienen raíces profundas en el contexto social y económico del país.

Otra dimensión del problema está relacionada con la representación cultural. Muchos estudiantes indígenas y afroecuatorianos señalan que los contenidos, ejemplos y dinámicas de las clases virtuales no reflejan su identidad ni su experiencia comunitaria. Aunque están presentes en el aula en línea, su voz aparece desdibujada o invisibilizada. Esto genera una tensión pedagógica: el espacio digital se concibe como universal y homogéneo, cuando en realidad debería abrirse a múltiples cosmovisiones y formas de conocimiento. No se trata solamente de traducir materiales a otra lengua, sino de reconocer que existen formas distintas de comprender y transmitir el saber que no están siendo integradas.

A esta situación se suma la falta de preparación de muchos docentes para enfrentar la diversidad cultural en un entorno virtual. Aunque poseen dominio de su disciplina, no siempre cuentan con herramientas pedagógicas para diseñar actividades que respeten la pluralidad y fomenten la participación equitativa. En ocasiones, se limitan a replicar metodologías tradicionales

en un espacio digital, lo que acentúa las dificultades en lugar de superarlas. El problema no radica en la modalidad en línea en sí misma, sino en cómo se la gestiona y en la ausencia de estrategias que reconozcan las realidades de los estudiantes.

Las consecuencias de no atender estas brechas son múltiples. En primer lugar, se incrementa el riesgo de deserción. Los estudiantes que no logran participar plenamente o que no se sienten representados tienden a desconectarse, tanto en sentido literal como en el plano emocional y académico. En segundo lugar, se pierde la posibilidad de que la educación en línea se convierta en un verdadero espacio de encuentro intercultural. En lugar de construir un aula donde se valore la diversidad, se refuerza una visión limitada que deja fuera las voces de quienes deberían ser protagonistas.

Existen además evidencias cotidianas que reflejan este problema. Algunos estudiantes indígenas se excusan de participar en videoconferencias porque se sienten inseguros de hablar en un idioma que no es el suyo materno. Otros, afroecuatorianos, comparten que a menudo los temas tratados no guardan relación con su realidad ni con los retos de sus comunidades. A esto se suma la experiencia de quienes, por falta de recursos, no pueden encender su cámara ni intervenir activamente, lo cual reduce su visibilidad y limita el reconocimiento de su presencia en el grupo. Estas situaciones muestran que la inclusión no se logra únicamente con permitir el acceso formal al curso, sino que requiere condiciones concretas de participación y reconocimiento.

El propósito central de esta sistematización es visibilizar cómo la educación en línea, más allá de sus limitaciones y tensiones, puede convertirse en un espacio de reconocimiento y justicia educativa. No se trata únicamente de narrar una práctica institucional o un conjunto de actividades docentes, sino de mostrar que es posible transformar un entorno digital en un escenario de respeto a la diversidad cultural, lingüística y social. El estudio pretende dejar constancia de un camino recorrido, de las decisiones pedagógicas tomadas y de los aprendizajes que emergieron al poner en diálogo a estudiantes de orígenes diversos en un mismo espacio virtual.

Este propósito también tiene una dimensión formativa. Para quienes participaron en la experiencia, sistematizar significa volver sobre lo vivido con una mirada reflexiva, reconocer los aciertos y los errores, y encontrar pautas que orienten futuras acciones. Al convertir la práctica en texto, se fortalece la capacidad de analizar críticamente lo que ocurre en las aulas virtuales y de proyectar mejoras que no queden únicamente en la memoria individual, sino que puedan ser compartidas y replicadas.

Además, la sistematización busca mostrar que la educación inclusiva e intercultural en modalidad en línea no es un ideal abstracto, sino un proceso concreto, lleno de desafíos, pero también de posibilidades. El propósito es aportar un relato que muestre cómo, a pesar de las limitaciones tecnológicas y de las tensiones culturales, se pueden generar espacios de diálogo respetuoso y aprendizaje mutuo. La experiencia demuestra que cuando se reconoce la diversidad como un valor y no como un obstáculo, el aula en línea se convierte en un lugar donde todos tienen algo que aportar.

La relevancia de este propósito radica en que conecta directamente con las necesidades del sistema educativo ecuatoriano. En un país marcado por la pluralidad étnica y social, construir propuestas pedagógicas que integren de manera real la interculturalidad es un imperativo ético.

1.2.- Criterios de valor

El primer criterio de valor es la innovación que representa esta experiencia. En un entorno donde la virtualidad suele pensarse de manera uniforme y estandarizada, se apostó por reconocer la diversidad de los estudiantes como eje central del proceso educativo. Esto implicó diseñar actividades que no se limitaran a transmitir contenidos, sino que promovieran la participación equitativa y el diálogo intercultural. El valor radica en haber convertido un aula en línea en un espacio donde las voces indígenas, afroecuatorianas y de otros grupos históricamente marginados pudieron ser escuchadas y puestas en relación con las de sus compañeros. Esa apertura constituye una innovación en un contexto donde las plataformas virtuales tienden a homogenizar las experiencias.

Un segundo criterio de valor es el impacto alcanzado en los estudiantes. La experiencia mostró que cuando se reconoce y se valora la diversidad, los aprendizajes se enriquecen para todos. No solo se beneficiaron quienes provenían de comunidades tradicionalmente excluidas, al sentirse representados y legitimados en el espacio académico, sino también los estudiantes de sectores urbanos y con mayores recursos, que tuvieron la oportunidad de ampliar su mirada y descubrir realidades diferentes a las propias. El aula virtual se transformó así en un escenario de aprendizaje mutuo, donde la diferencia no se vivió como un obstáculo, sino como un recurso pedagógico.

El tercer criterio se relaciona con la transferibilidad de la experiencia. Aunque surgió en un contexto particular, los aprendizajes obtenidos pueden inspirar a otras instituciones y programas educativos. La idea de que la educación en línea debe diseñarse

desde una perspectiva inclusiva e intercultural no es exclusiva de una universidad o de un curso específico; puede convertirse en una guía para quienes buscan que la virtualidad sea realmente democrática. Lo valioso no es solo lo que ocurrió en un grupo concreto, sino la demostración de que es posible generar espacios de participación equitativa con creatividad, sensibilidad y compromiso docente.

Un cuarto criterio de valor es la capacidad de este proceso para visibilizar tensiones estructurales. Al narrar y analizar lo vivido, se evidencia que la inclusión no se garantiza únicamente con acceso tecnológico, sino con metodologías que reconozcan las realidades de los estudiantes. Este aporte resulta significativo porque invita a la reflexión crítica: obliga a cuestionar los modelos tradicionales de enseñanza y a repensar la relación entre educación, diversidad y justicia social.

1.3.- Delimitación

El objeto de estudio se centra en la experiencia de educación inclusiva e intercultural desarrollada en modalidad en línea, en el marco de programas universitarios en Ecuador. Este será el foco principal: observar cómo la virtualidad se convierte en un espacio de aprendizaje donde convergen estudiantes de distintos orígenes sociales, étnicos y culturales, y analizar qué prácticas pedagógicas favorecen o dificultan la construcción de un entorno verdaderamente inclusivo.

El recorte elegido no pretende abarcar todos los aspectos de la educación en línea en el país, ni tampoco dar cuenta de la totalidad de experiencias de inclusión e interculturalidad que existen en distintos niveles educativos. La delimitación se concentra en el nivel universitario, porque allí la modalidad en línea ha adquirido un peso estratégico como mecanismo de ampliación de cobertura y porque en ese nivel se evidencian con claridad las tensiones entre discursos institucionales y prácticas concretas. Además, la experiencia analizada corresponde a cursos de formación donde participaron estudiantes provenientes de contextos diversos, lo que ofrece un terreno fértil para reflexionar sobre inclusión y reconocimiento.

En cuanto a los alcances, este estudio se centra en un periodo académico específico, en el que se implementaron estrategias orientadas a integrar la perspectiva inclusiva e intercultural en las aulas virtuales. El análisis se construye a partir de las interacciones de los estudiantes, de las actividades pedagógicas propuestas y de las condiciones institucionales que enmarcaron el proceso. No se incluyen otros elementos como evaluaciones a gran escala, políticas públicas generales o experiencias de

modalidades híbridas. Se trata de un recorte intencional, que busca dar protagonismo a la vivencia concreta de un grupo de estudiantes y docentes, en un tiempo y un espacio delimitados.

Al mismo tiempo, se establecen ciertos límites necesarios. No se abordarán, por ejemplo, todos los desafíos tecnológicos que enfrenta la educación en línea en el país, sino únicamente aquellos que tuvieron un efecto directo en la posibilidad de garantizar inclusión y participación intercultural. Tampoco se pretende abarcar la totalidad de experiencias de grupos sociales históricamente excluidos en Ecuador, sino aquellas que se hicieron visibles en el contexto particular de esta aula virtual. Este recorte no significa restar importancia a otros problemas, sino reconocer que un objeto de estudio acotado permite profundizar en lo vivido y extraer aprendizajes más claros y transferibles.

2.- Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia didáctica desde la educación inclusiva

2.1.- Conceptos estructurantes

Este apartado organiza la experiencia de educación inclusiva e intercultural en modalidad en línea en un conjunto de conceptos que traducen lo vivido a un lenguaje claro y comprobable, sin perder la voz de quienes enseñan y aprenden. Los elegimos porque responden a los nudos que ya se hicieron visibles en la práctica: acceso desigual, participación sostenida, reconocimiento de identidades y evaluación orientada a la mejora. Además, cada concepto puede rastrearse luego en materiales, interacciones y productos del curso, lo que permitirá derivar dimensiones e indicadores sin forzar la realidad de aula (Jara, 2018). La intención es simple: nombrar lo que hacemos, entender por qué funciona - o por qué no - y dejar huella para poder mejorarlo.

- **Accesibilidad digital.** Refiere a las condiciones técnicas, de diseño y de uso que hacen posible llegar de verdad a contenidos, interacciones y evaluación. Supone formatos livianos y descargables, transcripciones y alternativas textuales, navegación simple y lenguaje claro, además de ventanas de entrega razonables en contextos con conectividad irregular. Aquí la accesibilidad no es un “extra”: es el umbral de entrada que habilita que lo demás ocurra.
- **Mediación pedagógica multimodal.** Nombra las decisiones didácticas que vuelven aprendibles los contenidos en línea: consignas precisas, secuencias graduales, ejemplos situados, pequeños modelos y diversidad de soportes (texto, audio, video, infografía). En entornos virtuales, también “enseña” la interfaz: la ruta, la dosificación y el tipo de actividad influyen en la comprensión y en la permanencia,

especialmente en grupos heterogéneos. Una buena mediación deja menos lugar a la ambigüedad y más espacio a la participación significativa.

- Comunidad de aprendizaje intercultural. No alcanza con reunir personas en una plataforma; hay que construir vínculos con propósito, reglas compartidas y tareas con interdependencia real. Esta comunidad reconoce repertorios culturales y lingüísticos diversos, habilita distintas maneras de argumentar y valora los aportes de cada quien. Aprender, en este sentido, es participar y negociar significados en un grupo que se reconoce como tal (Wenger, 1998).
- Pertinencia cultural y lingüística. El curso “habla” con el grupo cuando sus ejemplos, problemas y casos dialogan con los contextos locales y cuando legitima registros y variedades del español —o lenguas propias— sin exigir una única forma de decir. La pertinencia no homogeneiza; abre puertas de entrada y permite que cada estudiante se muestre desde su marco cultural con el mismo valor académico. De ese modo, el contenido gana sentido y la participación deja de ser una formalidad.
- Andamiaje y autorregulación. El andamiaje organiza apoyos temporales —modelos, guías breves, rúbricas claras— que se retiran a medida que crece la autonomía. La autorregulación es la contracara: planificar, monitorear y ajustar el propio trabajo. En grupos diversos, el equilibrio entre apoyo y autonomía evita tanto la sobre-dirección como el abandono. Bien usados, estos soportes convierten la dificultad en reto alcanzable y hacen visible el progreso.
- Evaluación formativa con retroalimentación dialogada. La evaluación acompaña el proceso: criterios transparentes, evidencias variadas y devoluciones específicas y oportunas que señalan fortalezas, áreas de mejora y próximos pasos. “Dialogada” no es una metáfora: implica que la devolución se entiende y se responde, habilitando reentregas y ajustes. Así, la evaluación no clausura, abre posibilidades y distribuye agencia entre docentes y estudiantes.

Estos seis conceptos fueron elegidos porque cubren tres planos que deben convivir para hablar con seriedad de inclusión en línea. En lo pedagógico, la mediación multimodal y la evaluación formativa sostienen la comprensión y el avance; en lo operativo, la accesibilidad digital garantiza que la participación sea posible y no solo deseable; en lo cultural, la comunidad intercultural y la pertinencia lingüística legitiman voces y repertorios diversos. Además, son conceptos operacionalizables: podemos observarlos en la interfaz, en las consignas, en los foros, en los productos

estudiantiles y en las devoluciones. No se quedan en el plano declarativo; se ven y se pueden verificar.

Ahora bien, nombrar no basta: estos conceptos reclaman una práctica reflexiva que los sostenga en el día a día. Esa reflexividad —mirar la propia acción, leer evidencias de comprensión, ajustar consignas y retroalimentaciones— es lo que impide que el diseño quede fijo y desconectado del grupo (Schön, 1992). Por eso, al definir cada concepto, pensamos también en cómo se verifica: qué documento, interacción o producto lo mostraría y con qué criterios sabríamos que está ocurriendo. Esta mirada evita tanto el voluntarismo (“queremos incluir”) como el evaluacionismo (“todo son números”); propone, más bien, una ruta de observación razonable que combina sentido pedagógico y pruebas alcanzables (Jara, 2018).

En términos prácticos, el mapa queda así: la accesibilidad se verifica en materiales y navegación; la mediación en la claridad de consignas, secuencias y modelos; la comunidad intercultural en la calidad de las interacciones y el reconocimiento entre pares; la pertinencia en la presencia de ejemplos situados y la validación de registros; el andamiaje/autorregulación en la progresión de tareas y el retiro paulatino de ayudas; y la evaluación formativa dialogada en la utilidad y oportunidad de las devoluciones y en la posibilidad de reentregar. Si algo falta o se cumple a medias, el propio concepto sugiere qué ajustar: acortar consignas, ofrecer transcripción, abrir formatos de entrega, explicitar criterios, crear instancias de reconocimiento, etc.

Con este andamiaje conceptual, la experiencia deja de depender de intuiciones sueltas y gana un lenguaje común para discutir mejoras y tomar decisiones. El siguiente movimiento será agrupar estos conceptos en dimensiones analíticas que ordenen la lectura del curso y preparen la construcción de indicadores observables. Así, lo que aquí nombramos se convertirá en categorías verificables y, más adelante, en una matriz que conecte dimensiones, indicadores, fuentes y métodos. La meta es clara: que la inclusión y el diálogo intercultural no se queden en declaraciones, sino que puedan mostrarse —y mejorarse— con evidencias concretas (Wenger, 1998; Schön, 1992; Jara, 2018).

2.2.- Dimensiones

Este apartado ordena la experiencia de educación inclusiva e intercultural en modalidad en línea en un conjunto acotado de dimensiones que vuelven legible, verificable y comunicable lo que ocurre en el curso. La idea es simple: pasar de “lo que queremos hacer” a “cómo se sostiene y se comprueba”. Para ello agrupamos los conceptos ya trabajados en cuatro ejes que dialogan con

referentes sólidos: diseño universal para el aprendizaje, comunidad de inquiry, pedagogía culturalmente pertinente y políticas institucionales de inclusión (CAST, 2018; Garrison, Anderson, & Archer, 2000; Gay, 2010; Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). Así evitamos fragmentar la mirada y disponemos de un mapa que conecta decisiones didácticas, condiciones de acceso, vínculos y marcos organizativos.

- **Dimensión pedagógica:** mediación multimodal y evaluación formativa inclusiva: Reúne las decisiones didácticas que convierten contenidos en experiencias aprendibles en línea: secuencias claras, consignas explícitas, modelos breves y oportunidades de mejora. Integra dos claves: la mediación multimodal, que diversifica cómo se representa y se practica un contenido, y la evaluación formativa inclusiva, que explicita criterios, ofrece retroalimentación útil y habilita reentregas sin clausurar procesos. En entornos virtuales, esta dimensión ancla la presencia docente que construye sentido y sostiene la motivación (Garrison et al., 2000), a la vez que cuida la pertinencia cultural de consignas y ejemplos para legitimar diferentes formas de argumentar (Gay, 2010). En términos prácticos, se observa en instrucciones comprensibles, apoyos graduales y devoluciones oportunas que invitan a mejorar.
- **Dimensión de accesibilidad y diseño universal (operativa-tecnológica):** Abarca las condiciones reales de acceso a materiales, interacciones y evaluación: formatos livianos y descargables, redundancia de medios (texto/audio/video), navegación simple, compatibilidad móvil, subtítulos, transcripciones y lenguaje claro. Se inspira en el Diseño Universal para el Aprendizaje, que propone múltiples formas de representación, de acción/expresión y de implicación para reducir barreras desde el diseño, no como ajuste tardío (CAST, 2018). En clave intercultural, este eje se traduce en rutas alternativas equivalentes para cumplir la misma meta (por ejemplo, texto breve o nota de voz) y en tiempos que reconozcan desigualdades de conectividad. Aquí la inclusión se juega en detalles verificables: ¿ hay transcripciones?, ¿ los archivos pesan lo razonable?, ¿ la consigna se entiende a la primera?
- **Dimensión comunitaria e intercultural (participación, pertenencia y reconocimiento):** Se centra en la calidad de las interacciones y el sentido de pertenencia en una comunidad que aprende con y desde la diversidad cultural. Recupera el marco Community of Inquiry para articular presencia docente, social y cognitiva en diálogos significativos (Garrison

et al., 2000) y lo cruza con la pedagogía culturalmente pertinente, que legitima repertorios lingüísticos, ejemplos situados y diversas maneras de demostrar comprensión (Gay, 2010). Las preguntas guía son concretas: ¿ quiénes hablan y cómo?, ¿ hay reconocimiento explícito de aportes distintos?, ¿ los foros promueven negociación de significados o solo respuestas “correctas”? Esta dimensión convierte la interculturalidad en forma de relación cotidiana, no en una actividad aislada.

- **Dimensión institucional (cultura, políticas y soportes para la inclusión):** Integra las condiciones organizacionales que vuelven sostenible la inclusión: lineamientos de accesibilidad, protocolos de evaluación, tiempos y reconocimientos para el rediseño docente, licencias/plataformas y espacios de acompañamiento. El Índice para la Inclusión invita a mirar cómo cultura, políticas y prácticas se refuerzan —o tensionan— entre sí (Booth & Ainscow, 2011), mientras que la perspectiva internacional recuerda que la inclusión requiere marcos que valoren la diversidad y la participación de todas las personas (UNESCO, 2020). Esta dimensión pregunta por coherencia: lo que pedimos al curso, ¿ está respaldado por reglas, recursos y formación que lo hagan posible?

2.3.- Hacia los indicadores

Con las dimensiones definidas, el paso siguiente es construir indicadores que conecten la categoría con la evidencia de curso, sin añadir burocracia. A modo de antícpo: en la pedagógica miraremos la utilidad y oportunidad de la retroalimentación y la presencia de andamiajes; en accesibilidad/DUA, la redundancia de formatos, la carga real de acceso y la navegación; en la comunitaria e intercultural, la participación distribuida, la presencia social y el reconocimiento explícito de repertorios; y en la institucional, la existencia/implementación de protocolos y apoyos, junto con monitoreo y ajuste periódicos. Este movimiento asegura que inclusión e interculturalidad no queden en declaraciones, sino que puedan mostrarse y mejorarse con productos, interacciones y documentos concretos.

Al organizar la experiencia en estas cuatro dimensiones, el capítulo gana un mapa claro para decidir, justificar y evidenciar cómo la inclusión y el diálogo intercultural se vuelven realidad en línea. No se trata de congelar la práctica, sino de volverla analizable y transferible: lo que aquí funciona puede replicarse - con ajustes de contexto - en otros cursos y programas. Con el diseño universal como piso, la comunidad de inquiry como modo de relación y la pertinencia cultural como

horizonte ético y didáctico, la experiencia queda lista para el salto a la construcción de indicadores y a la matriz que articulará dimensiones-indicadores-fuentes-métodos.

A continuación, los indicadores se presentan por dimensión, con formulaciones breves y ejemplos de verificación:

- **Dimensión pedagógica:** mediación multimodal y evaluación formativa inclusiva. Buscamos que el diseño didáctico y la retroalimentación realmente muevan el aprendizaje: consignas comprensibles, apoyos graduales y devoluciones específicas y oportunas que habiliten mejora.
- **Dimensión de accesibilidad y diseño universal (operativa-tecnológica):** La inclusión se juega en detalles de diseño: formatos, pesos, rutas, alternativas. Diseñamos desde el inicio para la diversidad —no adaptamos a posteriori— y ofrecemos vías equivalentes de expresión.
- **Dimensión comunitaria e intercultural (participación, pertenencia y reconocimiento):** No basta “estar”; importa cómo se participa y si se reconocen repertorios culturales y lingüísticos diversos. Queremos presencia distribuida, voces visibles y vínculos con el contexto local.
- **Dimensión institucional (cultura, políticas y soportes para la inclusión):** La sostenibilidad depende de marcos y apoyos: tiempos, formación, protocolos y uso de datos para ajustar. Sin institución, la inclusión queda a voluntad.

2.4.- Fuentes y métodos de verificación

Este apartado define con qué evidencias y cómo comprobaremos que los indicadores muestran, de verdad, una educación inclusiva e intercultural en línea. La idea no es juntar papeles, sino reunir pruebas pertinentes, suficientes y confiables que conecten el diseño con lo que efectivamente ocurre en el curso. Para ello combinaremos fuentes que ya existen (documentos del aula, productos estudiantiles, interacciones y reportes del LMS) con un conjunto acotado de métodos claros y reproducibles. La lectura será convergente: los datos cuantitativos del LMS se analizarán a la par del corpus cualitativo (consignas, devoluciones, foros, testimonios) y luego se contrastarán para confirmar, matizar o explicar diferencias (Creswell & Plano Clark, 2018).

Las fuentes se organizan en seis grupos, cada uno con un propósito. (1) Documentales de curso: sílabos, guías, rúbricas, checklists de accesibilidad/DUA, transcripciones y versiones lirianas; sirven para verificar claridad de consignas, criterios visibles y redundancia de formatos. (2) Productos del estudiantado: borradores (v1 y v2), notas de voz, infografías y tareas situadas;

muestran andamiaje, progreso y pertinencia cultural/lingüística. (3) Interacciones: aportes y respuestas en foros, comentarios de reconocimiento y retroalimentaciones; permiten observar participación, pertenencia y calidad de la devolución. (4) Registros del LMS: tasas de entrega y reentrega, tiempos de devolución, accesos a materiales y distribución de participación; sostienen indicadores de oportunidad y cobertura con datos objetivos. (5) Testimoniales breves: microentrevistas o encuestas muy cortas; contrastan si lo diseñado se percibe como accesible, pertinente e inclusivo. (6) Institucionales: actas de coordinación, listados de formación, repositorio y distributivos; comprueban implementación real de políticas y apoyos.

En cuanto a métodos, usaremos piezas sencillas y consistentes. Primero, análisis de contenido para consignas, rúbricas, devoluciones y protocolos con categorías explícitas (p. ej., propósito-pasos-criterios-ejemplo; fortalezas-mejoras-próximo paso; presencia de transcripción); bien definido, permite contar y comparar sin perder significado (Krippendorff, 2018). Segundo, análisis temático reflexivo para foros y testimonios, a fin de identificar patrones de pertenencia, reconocimiento y anclaje local; se parte de códigos iniciales y se refinan temas con ejemplos textuales (Braun & Clarke, 2006). Tercero, matrices y visualizaciones que cruzan casos×categorías, cronogramas de evidencias y mapas de decisión, de modo que “lo que dice el dato” quede ligado a “dónde lo vimos” (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Cuarto, criterios de confianza: triangulación de fuentes y métodos, rastro de auditoría (versiones y decisiones guardadas) y devolución a participantes con hallazgos clave (Lincoln & Guba, 1985). Finalmente, un diseño mixto convergente integrará lo cuantitativo y lo cualitativo en el cierre analítico (Creswell & Plano Clark, 2018).

Para que este marco no quede abstracto, trazamos un mapa práctico por dimensión. En la pedagógica, el indicador claridad de consignas se verifica en guías y ejemplos mediante contenido con cuatro campos obligatorios; buscamos que $\geq 90\%$ las cumpla. El indicador retroalimentación útil y a tiempo cruza el contenido de las devoluciones (dos fortalezas, dos mejoras, próximo paso) con el tiempo de respuesta ≤ 72 h del LMS; se registra en una matriz casos×criterios. En accesibilidad/DUA, el indicador redundancia de formatos se audita en la carpeta de materiales: cada video debe tener transcripción y versión ≤ 25 MB; lenguaje claro se comprueba con resumen (120-150 palabras) y glosario por lectura extensa. En la comunitaria e intercultural, participación distribuida se mide con conteos del LMS (esperamos $\geq 80\%$ con dos intervenciones semanales) y se complementa con un análisis temático de diez hilos para rastrear reconocimiento y

contextualización cultural; pluralidad de registros se verifica en rúbricas que explicitan equivalencia para texto o audio y en entregas reales. En la institucional, protocolos en uso se constatan con checklists firmados por unidad y ajustes documentados; formación y reconocimiento se corroboran en constancias (≥ 10 h) y distributivos; monitoreo de progreso cruza reportes mensuales (entrega, reentrega, retención) con decisiones registradas y su seguimiento.

El procedimiento será deliberadamente simple. (a) Muestreo: trabajaremos con tres unidades representativas y un conjunto intencional de productos que cubran formatos (texto, audio, infografía) y diversidad lingüística. (b) Recolección organizada: carpetas por unidad con subcarpetas documental–productos–interacciones–LMS–institucional para que todo quede localizable. (c) Codificación breve: un libro de códigos por indicador (3–6 categorías) y pequeñas memorias reflexivas del equipo para explicar criterios y cambios (Miles et al., 2014). (d) Triangulación y convergencia: cotejar lo que dicen las métricas del LMS con los patrones cualitativos; cuando coincidan, fortaleceremos el hallazgo; cuando difieran, explicaremos la discrepancia con evidencias (Creswell & Plano Clark, 2018). (e) Confianza: mantener un rastro de auditoría, compartir un resumen de hallazgos con el grupo y documentar los ajustes que surjan (Lincoln & Guba, 1985).

2.5.- Justificación teórica del conjunto

Este apartado explica por qué el andamiaje elegido - conceptos estructurantes, dimensiones, indicadores y fuentes/métodos de verificación - resulta coherente con la meta de una educación inclusiva e intercultural en modalidad en línea, y cómo ese andamiaje se sostiene en marcos académicos reconocidos. La intención no es “sumar citas”, sino mostrar que cada decisión tiene sentido pedagógico, cultural y metodológico: que permite pasar del buen relato a conocimiento verificable y transferible.

El punto de partida fueron seis conceptos que sacan a la luz lo que suele quedar tácito en la enseñanza en línea: accesibilidad digital, mediación multimodal, comunidad de aprendizaje intercultural, pertinencia cultural y lingüística, andamiaje/autorregulación y evaluación formativa dialogada. No se eligieron al azar. En conjunto, permiten leer la experiencia en tres planos que deben convivir: lo pedagógico (cómo se enseña y aprende), lo cultural (quiénes participan y desde qué repertorios) y lo operativo (en qué condiciones se accede y se expresa). La pedagogía culturalmente pertinente invita a reconocer los capitales culturales del estudiantado y convertirlos en recursos para aprender (Ladson-Billings, 1995), mientras que la perspectiva del

community cultural wealth nos recuerda que hay saberes y redes que la escuela tradicional no siempre valora, pero que cuentan para aprender (Yosso, 2005). A su vez, la educación multicultural insiste en alinear currículo, evaluación y convivencia para que la diversidad no sea un “tema” aislado, sino la forma habitual de hacer escuela (Banks & Banks, 2010). Este marco explica por qué la selección conceptual se mantuvo cerca de la práctica y orientada a evidencias.

Con ese repertorio, la experiencia se organizó en cuatro dimensiones: pedagógica, accesibilidad/diseño universal, comunitaria e intercultural e institucional. La decisión responde a una lectura integral de la educación en línea, donde la calidad no depende solo de la plataforma sino de cómo se integran interacción, propósito y apoyo (Anderson & Dron, 2011). La dimensión pedagógica centra la relación entre intenciones, actividades y formas de acompañamiento; la de accesibilidad/DUA asegura que la participación sea posible en serio (no solo declamada); la comunitaria e intercultural sostiene la pertenencia y la voz de repertorios diversos; y la institucional crea condiciones de posibilidad para que lo anterior no dependa de esfuerzos individuales. Distribuir el análisis en estos ejes evita miradas parciales y prepara el terreno para pasar a lo observable sin perder la complejidad del caso.

3.- Vínculo con el currículo

3.1.- Proceso de transición

Este punto marca un cambio de foco: dejamos atrás la narración de lo hecho para mirar la experiencia con los lentes del currículo y del perfil de egreso. No se trata solo de enumerar actividades, sino de preguntarnos qué competencias profesionales se movilizaron, qué resultados de aprendizaje quedaron realmente visibles y cómo las decisiones didácticas - secuencia inclusiva, foro guiado, portafolio - dialogan con las exigencias formativas de una carrera de Educación Básica en Ecuador. La atención se desplaza del “qué hicimos” al “qué significa en términos de formación docente”, con criterios explícitos y evidencias que permiten sostener el juicio.

A partir de aquí, el texto opera como bisagra: conecta prácticas concretas con intencionalidades curriculares y muestra, con trazabilidad, cómo cada mediación aportó a desempeños observables del perfil de carrera. Veremos competencias, resultados, actividades y evidencias alinearse en un mismo mapa, no para repetir contenidos, sino para verificar coherencia y proyección. Este “nuevo nivel de análisis” convierte los datos de la experiencia

en argumentos pedagógicos, prepara la lectura del capítulo y abre el camino para decisiones de mejora con sentido público.

3.2.- Competencias identificadas

La experiencia desarrollada se sitúa en el corazón de una carrera universitaria de Educación Básica en Ecuador que aspira a formar docentes capaces de actuar con criterio en contextos complejos y cambiantes. Vincular lo vivido con el perfil de egreso no es un trámite administrativo, sino la ocasión para mostrar cómo se encarnan conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones reales de enseñanza. Desde el enfoque por competencias, entendido como integración de saberes para un desempeño pertinente y ético, la modalidad en línea permitió evidenciar decisiones pedagógicas que dialogan con la diversidad del estudiantado, la multimodalidad de los recursos y la exigencia de sostener prácticas reflexivas fundadas en evidencias (Tuning América Latina, 2007; Zabalza, 2003; Barnett, 2001). Así, se delineó una identidad profesional que aprende con otros y desde la complejidad de la escuela.

Las competencias del perfil que se fortalecieron con mayor claridad fueron el diseño didáctico inclusivo e intercultural, la evaluación formativa basada en evidencias y la comunicación académica y profesional en entornos virtuales. La selección reconoce los desafíos cotidianos de la Educación Básica: atender la heterogeneidad sociocultural y lingüística del aula, tomar decisiones informadas a partir de indicadores de aprendizaje y sostener interacciones pedagógicas de calidad en ambientes digitales. El foco no estuvo en “hacer actividades”, sino en articular intencionalmente planificación, enseñanza, retroalimentación y documentación de resultados, de modo que las competencias se vuelvan observables y argumentables ante criterios claros (Villa y Poblete, 2008; Zabalza, 2003).

El diseño didáctico inclusivo e intercultural se fortaleció al planificar secuencias en línea que ajustaron metas y apoyos sin rebajar expectativas, incorporando textos, audios y visualizaciones que reconocen repertorios culturales y lingüísticos de los estudiantes. Esta perspectiva se nutre de la noción de competencia como actuación contextualizada - el conocimiento cobra sentido en su uso— y de la coherencia currículo - enseñanza que orienta la selección de contenidos, métodos y recursos (Tuning América Latina, 2007; Zabalza, 2003). Una evidencia concreta fue la elaboración de tareas con doble canal de acceso - material descargable y actividad interactiva - acompañadas de pautas para andamiaje lingüístico, incorporando vocablos locales para asegurar comprensibilidad sin perder rigor. Las rúbricas

incluyeron criterios de pertinencia cultural y claridad comunicativa, lo que permitió anticipar barreras y evaluar con justicia en escenarios diversos.

La evaluación formativa basada en evidencias se consolidó mediante instrumentos sencillos y transparentes para recoger información útil y oportuna. En línea con Villa y Poblete (2008), las evidencias abarcaron tanto procesos como productos: borradores, microtareas, registros de participación y autoevaluaciones guiadas. La retroalimentación breve, específica y situada se ofreció en momentos clave, promoviendo metacognición y ajustes de instrucción a partir de patrones observados en el desempeño. Un ejemplo ilustrativo fue el portafolio digital donde cada estudiante subió muestras de trabajo con comentarios de mejora y notas de progreso; la comparación entre primeras y últimas entregas documentó avance real y orientó reenseñanza en comprensión lectora y producción escrita. Esta trazabilidad favoreció una evaluación justa y útil, más allá de una calificación numérica.

La competencia de comunicación académica y profesional en entornos virtuales se fortaleció al exigir claridad, cohesión y adecuación de género discursivo en consignas, foros y devoluciones. Retomando a Carlino (2005), la alfabetización académica se trabajó como objetivo formativo: se modelaron consignas con ejemplos, se ofrecieron plantillas de planificación y se promovieron síntesis breves que exigían citar fuentes y argumentar decisiones didácticas. Como evidencia, se recogieron intervenciones en foros donde los estudiantes fundamentaron la elección de recursos para grupos culturalmente diversos, incorporando citas breves y reformulaciones propias; además, se evaluó la calidad de las retroalimentaciones entre pares mediante criterios de pertinencia, especificidad y tono profesional. Esta práctica prepara a futuros docentes para comunicar con precisión en la escuela digital, un rasgo ineludible de la profesión en la sociedad del conocimiento (Barnett, 2001).

Los ejemplos de evidencia, más que anexos formales, funcionaron como “huellas” que posibilitaron argumentar el logro con base en criterios previamente compartidos. Productos académicos, registros de desempeño y autoevaluaciones mostraron progresos en dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales, y habilitaron decisiones pedagógicas informadas. Esta lógica de documentación convierte los datos en conocimiento accionable: qué mantener, qué ajustar y por qué, en sintonía con una cultura evaluativa que valora la utilidad y la transparencia (Villa y Poblete, 2008; Zabalza, 2003). La experiencia refrendó, además, que el valor de la evidencia no depende solo de su cantidad, sino de su pertinencia para iluminar el vínculo entre enseñanza y aprendizaje.

En conjunto, la experiencia aportó al perfil de egreso al consolidar la capacidad de diseñar para todos desde el inicio, anticipando barreras y valorizando saberes locales; al afianzar una evaluación que informa la enseñanza y se justifica con evidencias múltiples; y al fortalecer una comunicación académica que construye comunidad de aprendizaje. Ello expresa una comprensión de la competencia como desempeño situado, sostenido en juicio profesional y apertura a la incertidumbre, rasgos imprescindibles en contextos escolares reales (Barnett, 2001; Tuning América Latina, 2007). Lejos de prácticas puntuales, se trató de un modo de trabajo que integra coherentemente objetivos, actividades y criterios, y que reconoce la complejidad como condición del oficio docente.

3.3.- Aprendizajes vinculados

La relevancia de los resultados de aprendizaje radica en que hacen visible la promesa formativa del currículo y permiten verificar, con evidencias, si la enseñanza produjo los desempeños esperados. En una carrera universitaria de Educación Básica en Ecuador, orientada por la coherencia entre lo que se espera, lo que se enseña y lo que se evalúa, los resultados funcionan como anclajes para tomar decisiones pedagógicas y rendir cuentas con sentido público. Desde la alineación constructiva, la claridad del resultado guía la selección de métodos, recursos y tareas, y convierte la retroalimentación en una práctica con dirección y propósito (Biggs & Tang, 2011). Este enfoque evita la actividad por la actividad y reafirma que la formación docente requiere objetivos observables, criterios compartidos y espacios de reflexión que conecten teoría, contexto y acción (Zabalza, 2003; Barnett, 2001).

En la experiencia se trabajaron cuatro resultados vinculados al perfil profesional y a la modalidad en línea: diseñar secuencias didácticas inclusivas e interculturales; aplicar evaluación formativa sustentada en evidencias; comunicar con rigor académico decisiones pedagógicas en entornos virtuales; e integrar recursos digitales para el aprendizaje autónomo y colaborativo. Esta selección respondió a necesidades reales del aula básica - heterogeneidad sociocultural y lingüística, brechas de acceso, exigencias de lectura y escritura académica y trabajo en red - y se operacionalizó en tareas con criterios explícitos, instrumentos simples y seguimiento progresivo (Zabalza, 2003; Villa & Poblete, 2008). La intención no fue acumular productos, sino documentar desempeños pertinentes y transferibles a situaciones escolares diversas.

El resultado referido al diseño de secuencias inclusivas e interculturales se fortaleció al planificar unidades con metas claras, apoyos graduados y materiales multimodales que reconocieron repertorios culturales y lingüísticos de los estudiantes. La experiencia exigió justificar la selección de contenidos, anticipar barreras y describir andamiajes sin bajar expectativas, en sintonía con la lógica de resultados centrados en desempeño contextualizado (Biggs & Tang, 2011; Zabalza, 2003). Como evidencia, se generaron planificaciones breves con doble acceso, actividad interactiva - guía descargable y rúbricas que incluyeron criterios de pertinencia cultural y comprensibilidad del lenguaje. La revisión entre pares permitió depurar consignas y prever alternativas para estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, consolidando una toma de decisiones sensible al contexto.

El resultado relativo a la evaluación formativa basada en evidencias se potenció mediante ciclos cortos de recogida de información y devolución específica. La experiencia incorporó portafolios digitales, microtareas diagnósticas y listas de cotejo que distinguieron entre avance conceptual, desempeño procedimental y actitudes de colaboración (Villa & Poblete, 2008). Las retroalimentaciones se formularon con lenguaje descriptivo y orientado a la acción, habilitando ajustes inmediatos de instrucción y acuerdos de mejora con cada estudiante. Funcionaron como evidencias comparativas los primeros y últimos borradores de actividades de comprensión lectora y producción escrita, donde se observaron mejoras en organización, uso de conectores y adecuación al propósito. Este uso formativo de la evidencia encarna el principio de coherencia de la alineación constructiva, en el que el criterio ilumina el próximo paso (Biggs & Tang, 2011).

El resultado de comunicar con rigor académico en entornos virtuales avanzó al trabajar la lectura y la escritura como prácticas situadas, inseparables de enseñar y aprender. Se modelaron consignas con ejemplos, se promovieron síntesis argumentadas y se exigió la integración de fuentes para fundamentar decisiones didácticas, asumiendo la alfabetización académica como objetivo - no como prerequisito - del proceso (Carlino, 2005). Como evidencias se recogieron intervenciones en foros con citas breves y reformulaciones propias, minirrelatos de práctica donde se justificó el uso de recursos inclusivos y retroalimentaciones entre pares evaluadas por pertinencia, especificidad y tono profesional. Estas huellas mostraron progreso en claridad, cohesión y uso ético de la bibliografía, rasgos imprescindibles de la comunicación docente en la sociedad del conocimiento (Barnett, 2001).

El resultado relativo a la integración de recursos digitales para aprendizaje autónomo y colaborativo se concretó al seleccionar

herramientas en función de metas y no al revés. Se priorizaron recursos de bajo umbral de acceso y alto potencial didáctico, como foros estructurados, organizadores gráficos y actividades interactivas breves, asegurando instrucciones claras y criterios de éxito visibles (Biggs & Tang, 2011). Quedaron como evidencias capturas de tableros colaborativos con aportes etiquetados por criterio, mini-tutoriales grabados por estudiantes y registros de roles en trabajo en equipo. Estas producciones mostraron capacidad para planificar, distribuir responsabilidades y sostener interacciones significativas, reforzando que la tecnología tiene sentido cuando potencia la comprensión, la participación y la retroalimentación oportuna (Zabalza, 2003).

Los ejemplos de evidencia no se limitaron a “demostrar” logro, sino que habilitaron reflexión docente y toma de decisiones. La trazabilidad entre resultado, actividad y criterio permitió conversar con datos y aprender del error sin estigmas, fortaleciendo una cultura de mejora continua y juicio profesional informado (Villa & Poblete, 2008). Esta mirada reconoce la complejidad e incertidumbre propias de la práctica educativa, en la que las respuestas no son lineales y el docente requiere sostener su criterio con argumentos y materiales verificables, abiertos al escrutinio de la comunidad escolar (Barnett, 2001). Así, cada evidencia se convirtió en punto de apoyo para ajustar objetivos, diversificar mediaciones y reorganizar tiempos y agrupamientos.

En conjunto, los resultados de aprendizaje seleccionados mostraron pertinencia curricular al articular conocimiento, acción y ética: diseñar para la diversidad, evaluar con evidencias útiles, comunicar con rigor y cooperar en entornos digitales son exigencias reales de la escuela básica ecuatoriana. La experiencia confirmó que cuando los resultados están claros y compartidos, la enseñanza gana dirección y la evaluación se vuelve parte del aprender, no su epílogo (Biggs & Tang, 2011). Esta coherencia honra el enfoque por competencias al traducirlo en prácticas observables y argumentables, y prepara el tránsito al análisis de resultados con un piso sólido de evidencias, capaz de sostener decisiones de mejora en la siguiente iteración del proceso formativo (Zabalza, 2003; Barnett, 2001).

3.4.- Evidencias significativas

La trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias permite sostener un relato pedagógico verificable y útil para la toma de decisiones. En una carrera universitaria de Educación Básica en Ecuador, la coherencia didáctica se construye cuando cada actividad nace de un resultado claro, se acompaña de criterios explícitos y culmina en evidencias interpretables

que orientan la mejora (Biggs & Tang, 2011; Zabalza, 2003). Este enfoque evita la acumulación de tareas inconexas y favorece una evaluación formativa que ilumina el siguiente paso, reconociendo la complejidad del trabajo docente y la necesidad de argumentar las decisiones con rastros concretos de aprendizaje (Barnett, 2001; Villa & Poblete, 2008). Sobre esta base, la experiencia integró cuatro actividades clave: una secuencia didáctica inclusiva e intercultural en línea, un foro académico guiado, un portafolio digital con autoevaluación y un microproyecto colaborativo con recursos digitales de bajo umbral de acceso.

La secuencia didáctica inclusiva e intercultural se diseñó para concretar resultados vinculados al planeamiento con apoyos graduados y al reconocimiento de repertorios culturales y lingüísticos del estudiantado. La alineación constructiva orientó la selección de objetivos alcanzables, tareas multimodales y criterios de éxito legibles para los estudiantes, de modo que la evaluación no fuera un epílogo, sino un motor de la enseñanza (Biggs & Tang, 2011). Como evidencia se generaron planificaciones breves con doble canal de acceso - guía descargable y actividad interactiva - acompañadas de rúbricas que incluyeron pertinencia cultural, claridad del lenguaje y uso de andamiajes. Estas huellas permitieron verificar la correspondencia entre intención y logro, y ajustar consignas y materiales cuando se detectaron barreras de comprensión, honrando la exigencia de coherencia entre currículo, enseñanza y evaluación (Zabalza, 2003).

El foro académico guiado se concibió para fortalecer resultados de comunicación profesional y fundamentación pedagógica en entornos virtuales. Se modelaron intervenciones que exigían síntesis, diálogo con fuentes y respeto por la diversidad de perspectivas, entendiendo la alfabetización académica como una práctica situada que se aprende haciendo y recibiendo retroalimentación específica (Carlino, 2005). La evidencia consistió en participaciones argumentadas con citas breves y reformulaciones propias, así como en réplicas entre pares evaluadas por pertinencia, especificidad y tono constructivo. Esta documentación mostró avances en cohesión, uso ético de bibliografía y capacidad para traducir teoría en decisiones didácticas para contextos reales, rasgos indispensables para desempeñarse con criterio en escenarios complejos de la escuela ecuatoriana (Barnett, 2001).

El portafolio digital con autoevaluación se orientó a resultados de evaluación formativa basada en evidencias, privilegiando procesos además de productos. Se trabajó con listas de cotejo simples y rúbricas parciales que distinguieron avances conceptuales, procedimentales y actitudinales, de modo que el estudiantado pudiera monitorear su progreso y tomar decisiones de mejora

informadas (Villa & Poblete, 2008). Como evidencia se recopilaron primeras y últimas versiones de actividades, comentarios del docente y reflexiones metacognitivas que justificaron ajustes en estrategia, recursos y tiempos. La trazabilidad del antes y el después permitió identificar tendencias de logro y necesidades de reenseñanza, transformando los datos en acciones pedagógicas concretas dentro de una lógica de coherencia didáctica verificable (Zabalza, 2003; Biggs & Tang, 2011).

El microproyecto colaborativo con recursos digitales de bajo umbral se diseñó para articular resultados de aprendizaje autónomo y trabajo en equipo al servicio de metas curriculares concretas. La selección de herramientas respondió a criterios de accesibilidad y utilidad didáctica, evitando el tecnocentrismo y privilegiando tareas que demandaran planificación conjunta, distribución de roles y producción compartida con criterios visibles de éxito (Biggs & Tang, 2011). Las evidencias incluyeron tableros colaborativos con aportes etiquetados por criterio, mini-tutoriales grabados por los equipos y breves informes que vincularon decisiones metodológicas con el perfil de egreso. Estos rastros mostraron capacidad para coordinar, argumentar y sostener interacciones significativas, dimensiones clave del desempeño docente que requieren juicio profesional y apertura a la revisión pública de la práctica (Barnett, 2001; Villa & Poblete, 2008).

En conjunto, la relación actividad–resultado–evidencia funcionó como un sistema de coherencia que dio sentido a lo enseñado y legitimidad a lo evaluado. La documentación generada no se limitó a certificar logros, sino que habilitó conversación pedagógica informada, alinear expectativas y redistribuir apoyos donde fueron necesarios. Este modo de proceder consolida una cultura de mejora continua en la que los criterios se vuelven brújula y las evidencias, terreno común para decidir qué profundizar, qué simplificar y qué reconfigurar en la siguiente iteración (Zabalza, 2003; Biggs & Tang, 2011). En una carrera de Educación Básica orientada al desempeño situado, la trazabilidad no es un requisito administrativo, sino la condición que permite aprender de la experiencia y sostener la pertinencia curricular en contextos diversos, complejos y cambiantes (Barnett, 2001; Villa & Poblete, 2008).

3.5.- Alineación curricular

Reflexionar sobre la alineación curricular después de la experiencia realizada implica mirar la formación docente como un entramado vivo donde propósitos, métodos y criterios dialogan con contextos escolares reales. La modalidad en línea, asumida con foco inclusivo e intercultural, permitió verificar cómo la

coherencia entre lo que se espera, lo que se enseña y lo que se evalúa configura oportunidades genuinas de aprendizaje. Esta mirada evita la improvisación y convierte la planificación en una práctica argumentada, en la que cada decisión didáctica se justifica frente a criterios compartidos y evidencias trazables. Siguiendo la lógica de un currículo por competencias, la experiencia mostró que la calidad no descansa en la cantidad de actividades, sino en su pertinencia para producir desempeños observables y transferibles. Ello se tradujo en secuencias con apoyos graduados, evaluación formativa documentada y comunicación académica cuidada, que hicieron visible la promesa formativa del plan de estudios.

Entre los aportes al currículo y al perfil de egreso, destaca la consolidación de un modo de trabajo que articula diseño universal desde el inicio, retroalimentación oportuna y uso ético de fuentes para la toma de decisiones pedagógicas. Esta tríada fortaleció la capacidad de planificar con sensibilidad cultural sin rebajar expectativas, de transformar los datos de desempeño en ajustes de instrucción y de sostener el juicio profesional con argumentos y materiales verificables. La alineación constructiva operó como una brújula que ordenó metas, tareas e instrumentos, evitando la fragmentación de la experiencia y habilitando una evaluación que orienta el siguiente paso. Así, las competencias del perfil dejaron de ser declaraciones generales y se concretaron en criterios de éxito legibles para estudiantes y docentes, con huellas de progreso que informaron la mejora continua. El resultado fue un avance palpable hacia un profesional reflexivo que aprende en y desde la complejidad escolar.

El proceso, sin embargo, evidenció tensiones inevitables cuando la coherencia se encara en contextos desiguales de acceso y participación. La primera tensión surgió al equilibrar exigencia académica y accesibilidad tecnológica, lo que obligó a escoger herramientas de bajo umbral sin sacrificar profundidad cognitiva. La segunda apareció en la traducción de enfoques interculturales en consignas y rúbricas, desafiando a explicitar criterios de pertinencia cultural sin convertirlos en listas rígidas. Una tercera tensión se vinculó a los tiempos de la retroalimentación: la evaluación formativa exige oportunidad y especificidad, pero los ritmos institucionales y la carga de trabajo pueden diluir su potencia. Estas tensiones no invalidan la alineación; la vuelven honesta, recordándonos que el currículo es negociación situada y que el juicio docente requiere sostenerse en evidencias, deliberación colegiada y apertura a la revisión pública.

De la experiencia emergen aprendizajes con proyección para futuras iteraciones. Primero, planificar con criterios visibles y

ejemplos de calidad reduce la ambigüedad y democratiza las expectativas, especialmente en aulas cultural y lingüísticamente diversas. Segundo, documentar procesos - no solo productos - potencia el valor formativo de la evaluación y ayuda a convertir errores en insumos de enseñanza, fortaleciendo la metacognición estudiantil. Tercero, trabajar la comunicación académica como objetivo en sí mismo mejora la calidad de las interacciones pedagógicas y la capacidad de justificar decisiones didácticas ante la comunidad escolar. Finalmente, sostener espacios de análisis colegiado con evidencias compartidas favorece una cultura de mejora que trasciende asignaturas y períodos, y contribuye a la construcción de un ethos profesional centrado en la responsabilidad pública del docente. Estas líneas de acción permiten que la coherencia no sea una consigna, sino una práctica cotidiana.

En síntesis, la experiencia confirma que reflexionar sobre la alineación curricular es una tarea de pensamiento y de oficio: demanda comprender la incertidumbre propia de la educación, asumir la complejidad como condición y convertir criterios y evidencias en un lenguaje común para decidir. El aporte al currículo y al perfil de egreso se expresa en la capacidad de diseñar para la diversidad, evaluar para aprender y comunicar con rigor, sin perder de vista que toda decisión didáctica es situada y requiere rendición de cuentas. Al mismo tiempo, las tensiones identificadas orientan una agenda de mejora realista y sostenible, atenta a recursos, tiempos y acompañamientos posibles. Este cierre, más que concluir, actúa como bisagra: dispone el terreno para el análisis de resultados con una base argumentada, abierta al escrutinio y comprometida con la pertinencia curricular en la escuela ecuatoriana.

4.- Ecosistema estratégico

4.1.- Proceso de transición

A partir de aquí, el foco se desplaza desde el “qué se logró” hacia el “cómo se sostuvo”: la ingeniería didáctica que hizo posible esos resultados. Presentaremos las estrategias implementadas y su interdependencia: el núcleo conformado por la secuencia didáctica inclusiva, el foro académico guiado y el portafolio con autoevaluación; los soportes que estabilizaron la práctica - rúbricas breves, plantillas, acceso de bajo umbral y analítica ligera -; y las contingencias que permitieron absorber la variabilidad del contexto sin perder coherencia. Este puente actúa como bisagra narrativa: prepara para describir con detalle operativo, la arquitectura que dio identidad, continuidad y sentido público a la experiencia.

4.2.- Núcleo de acción

Entendemos por estrategias núcleo aquellas decisiones pedagógicas estables que vertebraron la experiencia en línea y le dieron identidad: no fueron recursos aislados, sino modos de organizar la enseñanza para asegurar inclusión, trazabilidad y evaluación con sentido. En esta experiencia, las estrategias núcleo ya implementadas consistieron en una secuencia didáctica inclusiva e intercultural, un foro académico guiado y un portafolio digital con autoevaluación. Su selección respondió a la necesidad, planteada desde el inicio, de articular competencias del perfil de egreso con resultados de aprendizaje observables, sosteniendo evidencias suficientes y pertinentes.

La secuencia didáctica inclusiva e intercultural se desplegó paso a paso para que cada estudiante encontrara una puerta de entrada cognitivamente desafiante y culturalmente pertinente. Comenzó con una activación breve de saberes previos en formato multimodal y con consignas de lectura comprensibles; continuó con una tarea central de análisis y producción, acompañada de andamiajes graduados - glosarios locales, organizadores gráficos y ejemplos modelados-; cerró con una síntesis aplicada a un problema situado del aula básica ecuatoriana. Cada hito incluyó criterios visibles de éxito y microinstancias de retroalimentación, de modo que la evaluación no llegara al final, sino que traccionara la comprensión durante el proceso. La doble vía de acceso - guía descargable y actividad interactiva - aseguró participación aun con conectividad limitada, sin bajar exigencias.

Esta estrategia se conectó con resultados de aprendizaje referidos al diseño docente para la diversidad, la toma de decisiones informadas y la comunicación profesional clara. Las evidencias generadas fueron planificaciones breves con metas explícitas, consignas reescritas tras revisión entre pares, producciones intermedias y síntesis finales. La comparación entre versiones permitió documentar progresos en claridad expositiva, organización de ideas y pertinencia cultural de ejemplos y recursos. A su vez, las rúbricas incorporaron criterios de comprensibilidad y relevancia contextual, lo que hizo posible argumentar por qué determinados ajustes - como ampliar un ejemplo o simplificar una instrucción - impactaron efectivamente en la comprensión de todos. La secuencia, así, dejó huellas verificables del vínculo entre intencionalidad didáctica y aprendizaje logrado.

El foro académico guiado funcionó como un espacio de conversación disciplinada para traducir teoría en decisiones de aula y cultivar un estilo de comunicación docente respetuoso, preciso y fundamentado. Se activó con una consigna modelada que mostraba el estándar esperado; luego, se ofrecieron preguntas

de andamiaje para orientar la argumentación y se pautaron dos intervenciones obligatorias: una entrada original y una réplica constructiva. La moderación se enfocó en mantener el hilo conceptual, evitar la dispersión y sostener el clima de colaboración, mientras se señalaban oportunidades para mejorar la calidad de la evidencia citada o la pertinencia de los ejemplos. El cierre del foro pidió a cada participante una mini-síntesis que explicitara qué conservar y qué ajustar en su próxima planificación.

Este foro hizo tangible el resultado de comunicar con rigor académico en entornos virtuales y fortaleció, de manera indirecta, la evaluación formativa mediante el intercambio entre pares. Las evidencias recogidas incluyeron intervenciones con citas breves correctamente integradas, reformulaciones propias de conceptos clave y réplicas que mostraron escucha activa y foco en criterios. El análisis cualitativo de estas participaciones evidenció mejoras en cohesión textual, uso de conectores y pertinencia de ejemplos aplicados a contextos reales de Educación Básica. La trazabilidad entre consigna modelada, participación y mini-síntesis final permitió mostrar cómo los estudiantes pasaron de una referencia genérica a una justificación situada, anclada en necesidades del aula y en decisiones didácticas explícitas.

El portafolio digital con autoevaluación ordenó el proceso completo, convirtiendo los productos y borradores en una narrativa de aprendizaje. Se inició con un índice de artefactos obligatorios y opcionales, una plantilla de metarreflexión y listas de cotejo simples para distinguir avances conceptuales, procedimentales y actitudinales. En cada entrega, el estudiante debía describir qué cambió respecto de la versión anterior y por qué ese cambio respondía a un criterio previamente compartido. El cierre del portafolio demandó un texto breve de lecciones aprendidas, con referencias cruzadas a evidencias particulares y propuestas de reenseñanza o de diversificación de recursos. Este mecanismo situó a la retroalimentación como pieza central, pues cada comentario del docente debía verse reflejado en la versión siguiente.

La conexión con resultados de aprendizaje fue directa: aprender a evaluar con evidencias, justificar decisiones y sostener el juicio profesional con materiales verificables. Se generaron como evidencias versiones iniciales y finales de planificaciones, capturas de tableros colaborativos y registros de retroalimentación incorporada. La lectura longitudinal del portafolio mostró líneas de progreso en delimitación de metas, adecuación de consignas, selección de apoyos y uso de criterios como brújula. Además, la autoevaluación documentó un cambio en la agencia del estudiante: de “cumplir con la tarea” a “explicar por qué esta

modificación mejora la posibilidad de aprendizaje de todos". El portafolio, en suma, hizo visible la idea clave del proyecto: los datos se vuelven conocimiento cuando orientan una decisión pedagógica concreta.

La coherencia del conjunto se explica porque cada estrategia núcleo ocupa un lugar específico en el ecosistema y dialoga con las demás. La secuencia inclusiva organiza el itinerario y hace viable la participación con sentido; el foro asegura un espacio de problematización y de lenguaje común para justificar lo que se decide; el portafolio convierte ese tránsito en documentación situada que habilita mejora continua. Esta arquitectura evita la dispersión: no hay acciones sueltas, sino una urdimbre en la que lo que se enseña, cómo se acompaña y cómo se evalúa se sostienen mutuamente. De esta manera, el cierre de este puente deja preparado el terreno para analizar resultados con una base sólida de evidencias, criterios compartidos y decisiones didácticas argumentadas, en línea con la promesa formativa trazada desde el primer módulo.

4.3.- Diseño estratégico

La experiencia se sostuvo sobre una lógica de conexiones en la que las estrategias núcleo dieron forma a la enseñanza y al aprendizaje, las estrategias de soporte aseguraron su viabilidad cotidiana, y las estrategias de contingencia permitieron absorber la variabilidad real de los contextos sin perder coherencia. La secuencia didáctica inclusiva e intercultural, el foro académico guiado y el portafolio con autoevaluación articularon el corazón pedagógico; las rúbricas y listas de cotejo, las plantillas y modelos de calidad, los recursos de bajo umbral y la analítica ligera funcionaron como infraestructura que estabiliza; los ajustes de reenseñanza, las rutas alternativas de acceso y los tiempos diferenciados operaron como amortiguadores que mantienen el rumbo cuando surgen imprevistos. Esta triada convirtió la alineación entre resultados, actividades y evidencias en un sistema vivo, capaz de sostener la exigencia sin sacrificar el acceso ni la pertinencia cultural.

La arquitectura partió de la secuencia inclusiva, que organizó el itinerario de trabajo con metas claras, apoyos graduados y tareas multimodales. A ese esqueleto se ancló el foro académico como espacio de problematización y argumentación situada, donde se ensayó el lenguaje profesional que luego se trasladó a decisiones didácticas concretas. El portafolio cerró el circuito al convertir procesos y productos en una narrativa verificable de progreso, con comparaciones entre versiones y notas de reflexión que justificaron ajustes. Este "núcleo duro" no operó en

aislamiento: se alimentó de criterios explícitos y de ejemplos de calidad, se cuidó el acceso para no excluir a nadie y se leyó la marcha del grupo con señales simples pero suficientes, de modo que la evaluación formativa guiará los siguientes pasos.

Las estrategias de soporte tejieron la continuidad entre fases. Las rúbricas y listas de cotejo dieron un lenguaje común para anticipar estándares y para que la retroalimentación fuese específica y accionable. Las plantillas y modelos redujeron la ambigüedad en consignas, intervenciones y metarreflexiones, acortando la distancia entre teoría y acción. Los recursos de bajo umbral con doble vía de acceso pusieron la tecnología al servicio de la inclusión, al ofrecer alternativas equivalentes cuando la conectividad fluctuó. La analítica ligera proveyó un termómetro confiable para decidir cuándo simplificar una consigna, dónde exemplificar mejor o a quién ofrecer apoyos focalizados. Todo esto mantuvo el sistema en equilibrio entre rigor y cuidado, condición indispensable en el aula básica ecuatoriana y en modalidad en línea.

Las estrategias de contingencia no se introdujeron como parches de última hora, sino como parte de la arquitectura. Cuando un tramo de la secuencia mostró comprensiones desiguales, se activaron microciclos de reenseñanza con ejemplos localizados y andamiajes lingüísticos adicionales. Si la participación en el foro cayó por razones de acceso, se ofreció una ruta asincrónica equivalente que preservó el estándar de argumentación y el uso ético de fuentes. Cuando en el portafolio aparecieron huecos de documentación, se habilitó una ventana breve de regularización pendiente. Estas acciones no diluyeron los criterios, sino que los hicieron practicables en condiciones reales, preservando así la coherencia del sistema.

La interdependencia entre los tres tipos de estrategias se observó en ciclos recurrentes. La secuencia proponía una tarea central con criterios visibles; las plantillas mostraban cómo se ve un desempeño aceptable y uno excelente; el acceso cuidado garantizaba que todos llegaran a la actividad; el foro abría el espacio de contraste y justificación; la analítica detectaba patrones de avance o de atasco; el portafolio convertía esos datos en memoria pedagógica; la contingencia, si era necesaria, ajustaba tiempos, ejemplos o apoyos para no perder a nadie en el camino. Al regresar a la siguiente fase de la secuencia, se entraba con mejores consignas, con acuerdos conceptuales más finos y con evidencia organizada. Esta cadencia, más que una línea recta, funcionó como una espiral de mejora continua.

En esa espiral, cada decisión encontró su razón de ser en el conjunto. La rúbrica no fue un mero requisito de evaluación,

sino el hilo conductor que unía la intención de la secuencia, el estándar de intervención en el foro y los criterios de lectura del portafolio. Los modelos evitaron que el foro se convirtiera en un intercambio superficial, al ofrecer una forma concreta de integrar citas, ejemplos situados y reformulaciones propias. El acceso de bajo umbral cambió la geografía del aprendizaje, porque el estudiante dejó de estar a merced de la intermitencia tecnológica y pudo concentrarse en la tarea cognitiva. La analítica ligera impidió que la percepción subjetiva dominara el juicio docente, al ofrecer señales mínimas pero objetivas para decidir dónde insistir y dónde avanzar.

Para acompañar esta lógica, el diagrama visual propuesto organiza el ecosistema en tres anillos concéntricos y flechas bidireccionales. En el anillo central se ubican las estrategias núcleo: secuencia inclusiva, foro guiado y portafolio. Entre ellas hay flechas que muestran flujos de ida y vuelta, porque lo producido en una influye en la otra: las decisiones de la secuencia nutren el debate del foro; las conclusiones del foro afinan la próxima iteración de la secuencia; el portafolio recoge muestras de ambas y devuelve evidencias a la planificación. En el anillo intermedio aparecen los soportes, conectados mediante flechas a cada elemento del núcleo: rúbricas y listas de cotejo alimentan secuencia, foro y portafolio; plantillas y modelos se acoplan a consignas, intervenciones y metarreflexiones; acceso cuidado baña el conjunto; analítica ligera envía señales a todos los nodos.

El anillo externo aloja las contingencias previstas y sus disparadores. Allí se representan rutas alternativas de acceso, microciclos de reenseñanza y ajustes de tiempos con criterios constantes. Flechas punteadas entran y salen del anillo para indicar que estas acciones se activan solo cuando las señales lo justifican y se desactivan cuando recuperan su propósito. En el margen inferior del diagrama, una banda de resultados de aprendizaje y competencias del perfil de egreso opera como “línea de horizonte”: todas las flechas apuntan a ella y desde allí se reinicia la lectura del circuito. El lector ve así un sistema donde cada componente cumple función específica y, a la vez, se sostiene en los demás, evitando cuellos de botella y redundancias.

La explicación del diagrama enfatiza que no hay jerarquías rígidas, sino predominancias situadas. Cuando el reto es conceptual, el foro gana centralidad para depurar el lenguaje y la argumentación; cuando la barrera es de acceso, el soporte tecnológico con doble vía se vuelve decisivo; cuando el problema es de transferencia, el portafolio y la secuencia dialogan para reconfigurar consignas y ejemplos. Las flechas bidireccionales subrayan que la información no circula en un solo sentido: las

evidencias del portafolio pueden redefinir los criterios de la rúbrica; la analítica puede sugerir que un modelo se vuelve obstáculo y deba simplificarse; una contingencia efectiva puede transformarse en procedimiento ordinario si demuestra valor sostenido.

Mirar este ecosistema como un sistema vivo implica aceptar que la calidad no se juega en una gran acción, sino en la coherencia de muchas decisiones pequeñas que se alimentan entre sí. La sostenibilidad del enfoque depende de que los criterios sean compartidos, de que los modelos sean claros y flexibles, de que el acceso sea cuidado sin rebajar expectativas, y de que los datos se lean con prudencia para orientar la enseñanza. En esa clave, la innovación deja de ser un evento y se convierte en una cultura de trabajo: una forma de planificar, acompañar y evaluar que aprende de su propia experiencia y que puede replicarse en otras asignaturas y cohortes, manteniendo su sentido público y su pertinencia en la escuela ecuatoriana.

La síntesis final es sencilla y a la vez exigente. Un ecosistema estratégico bien diseñado integra un núcleo que da identidad pedagógica, unos soportes que estabilizan la práctica cotidiana y unas contingencias que permiten seguir enseñando cuando la realidad se mueve. La interdependencia entre estos componentes, lejos de generar rigidez, ofrece un marco elástico que resguarda la coherencia y habilita la mejora continua. Al cerrar este puente, el proyecto queda preparado para el análisis de resultados con una base robusta de evidencias, criterios y decisiones documentadas. Lo que comenzó como una suma de estrategias se afirma ahora como un sistema integrado, capaz de sostener aprendizaje profundo y de rendir cuentas con transparencia y sentido.

5.- Proceso evaluativo

5.1.- Camino hacia la evaluación del proceso

Para el inicio formal de la evaluación: utilizaremos una rúbrica analítica breve para planificaciones y productos, una lista de cotejo de progreso para el portafolio, un protocolo de observación para el foro y una matriz de accesibilidad y pertinencia cultural para las actividades críticas. Estos instrumentos se leerán junto con indicadores definidos de antemano - claridad y comprensibilidad de consignas, incorporación efectiva de la retroalimentación, participación oportuna y sustantiva en el foro, pertinencia cultural y accesibilidad de recursos, y transferencia de fundamentos teóricos a decisiones de aula-.

La combinación de instrumentos e indicadores permitirá sostener validez, credibilidad y transferibilidad: validez por la triangulación de fuentes, credibilidad por la consistencia de criterios a

lo largo del ciclo, y transferibilidad por la documentación precisa de contextos y decisiones. Este puente funciona como bisagra narrativa: cierra la operacionalización estratégica y abre, con lenguaje común, el terreno de la evaluación.

5.2.- Instrumentos aplicados

En evaluación, los instrumentos son más que formularios: son el puente entre lo que se pretende formar y lo que efectivamente ocurre en el aprendizaje. Cuando están bien diseñados, hacen visible el criterio docente, vuelven legibles los estándares y permiten que la retroalimentación sea útil y oportuna. En la experiencia desarrollada en modalidad en línea para Educación Básica en Ecuador, la selección de instrumentos respondió a una necesidad doble: sostener la coherencia entre resultados, actividades y evidencias, y asegurar accesibilidad y pertinencia cultural sin perder exigencia. Así, los instrumentos se integraron desde el inicio de la secuencia y no como anexos, de modo que cada hito dejara huellas verificables del progreso.

Los instrumentos aplicados fueron una rúbrica analítica breve para productos didácticos, una lista de cotejo de progreso para el portafolio digital con autoevaluación, un protocolo de observación para el foro académico guiado y una matriz de verificación de accesibilidad y pertinencia cultural para la secuencia didáctica inclusiva. Esta combinación equilibró profundidad y economía de medios: cada instrumento cumplió una función específica y, a la vez, alimentó a los demás. La rúbrica fijó el estándar de calidad; la lista de cotejo permitió monitorear avance entre versiones; el protocolo capturó la calidad del diálogo académico; la matriz garantizó que las consignas y recursos no se volvieran barreras. Juntos, dieron trazabilidad a decisiones y resultados.

La rúbrica analítica breve midió la calidad de planificaciones y productos intermedios según criterios públicos y pocos pero esenciales: claridad de metas, coherencia metodológica, pertinencia cultural y uso de apoyos graduados. Se aplicó en dos momentos de la secuencia, primero como guía de diseño y luego como lectura del producto final, manteniendo el mismo lenguaje de desempeño para favorecer comparaciones justas. La evidencia producida fueron registros de puntajes por criterio y comentarios específicos asociados a ejemplos del trabajo, lo que permitió a cada estudiante comprender qué conservar y qué ajustar. Esta rúbrica no solo calificó: orientó el pensamiento didáctico y alineó la retroalimentación con el resultado esperado.

La lista de cotejo de progreso del portafolio midió la incorporación efectiva de la retroalimentación y el avance entre versiones en tres planos: conceptual, procedimental y actitudinal.

Se aplicó como control por hitos, con ítems binarios y espacios breves para notas que justificaran cambios concretos. Su uso fue intencionalmente liviano para no convertir el seguimiento en una carga burocrática. La evidencia resultante consistió en series de “sí/no” con microjustificaciones y sellos de fecha, que permitieron construir una línea de tiempo del aprendizaje. Gracias a esta trazabilidad, fue posible identificar tendencias de mejora y necesidades de reenseñanza sin depender de percepciones, y documentar que el estudiante pasó de “cumplir” a “argumentar por qué mejora”.

El protocolo de observación del foro académico guiado midió la calidad de la comunicación profesional en entornos virtuales: pertinencia de la intervención, integración de fuentes, reformulación propia, tono colaborativo y capacidad de conectar teoría con decisiones de aula. Se aplicó como guía de lectura para entradas originales y réplicas, con escalas discretas que reducían la inferencia y favorecían juicios consistentes. La evidencia fueron planillas de observación con ejemplos textuales recortados del foro y breves devoluciones que señalaban fortaleza y próximo paso. Al cruzarse con la rúbrica de productos, el protocolo mostró si las mejoras en el discurso del foro se trasladaban a planificaciones más claras y fundamentadas, fortaleciendo la coherencia del sistema.

La matriz de verificación de accesibilidad y pertinencia cultural midió la presencia de apoyos y barreras en la secuencia didáctica: doble vía de acceso, legibilidad de consignas, ejemplos situados en contextos locales, andamiajes lingüísticos y navegación sencilla. Se aplicó antes de publicar cada actividad crítica y funcionó como “lista de espera” para corregir posibles tropiezos sin rebajar expectativas. La evidencia generada fueron actas breves de chequeo con marcas de cumplimiento y notas de ajuste, que quedaron anexadas a la documentación del curso. Este instrumento aseguró que la inclusión no dependiera de la buena voluntad, sino de una verificación sistemática y replicable, visible para quien auditara el proceso.

La pertinencia de los instrumentos seleccionados se justifica por su alineación con los resultados de aprendizaje y por su economía cognitiva: dicen lo suficiente sin volverse laberintos. Comparten un lenguaje común de criterios y evitan tecnicismos innecesarios, lo que favorece que estudiantes y docentes hablen “el mismo idioma”. Además, privilegian la baja inferencia y la evidencia directa: lo que se afirma queda respaldado por muestras concretas de trabajo, citas del foro o versiones del portafolio. Finalmente, su diseño considera el contexto real de la escuela y la modalidad en línea, con formatos de bajo umbral

que no agregan barreras y con espacios breves para justificar decisiones, reforzando la ética del juicio profesional.

En conjunto, los instrumentos aportaron validez y credibilidad al proceso al permitir triangulación, consistencia y auditabilidad. La triangulación se vio en la convergencia entre rúbrica, protocolo y lista de cotejo; la consistencia emergió del uso de los mismos criterios a lo largo de la secuencia; la auditabilidad quedó garantizada por el registro fechado de cotejos, observaciones y versiones del portafolio. Así, la evaluación dejó de ser una percepción y pasó a ser un relato con evidencias suficientes y pertinentes. Este cierre no solo documenta lo sucedido: deja un estándar de trabajo que puede replicarse en otras cohortes y asignaturas, manteniendo el foco en aprendizaje profundo, inclusión efectiva y responsabilidad pública de la enseñanza.

5.3.- Indicadores y criterios de validez

En evaluación, los indicadores son las reglas de lectura que permiten convertir productos y procesos en información accionable. No describen la tarea, describen el desempeño; no agregan burocracia, agregan sentido al juicio docente. En la experiencia desarrollada en modalidad en línea para Educación Básica en Ecuador, los indicadores se definieron antes de ejecutar las actividades y se comunicaron con el mismo lenguaje de los instrumentos, de modo que estudiantes y docentes compartieran expectativas. Su importancia radicó en tres funciones concretas: orientaron la enseñanza hacia logros observables, guiaron la retroalimentación en momentos clave y habilitaron comparaciones honestas entre versiones, evitando que la evaluación se reduzca a impresiones aisladas.

Los indicadores aplicados se concentraron en cinco focos complementarios que dialogan con los resultados de aprendizaje ya trabajados: claridad y comprensibilidad de consignas; incorporación efectiva de la retroalimentación entre versiones; participación oportuna y sustantiva en el foro académico; pertinencia cultural y accesibilidad de los recursos didácticos; y transferencia de fundamentos teóricos a decisiones de aula. La selección respondió a una lógica de alineación: cada indicador vincula un fragmento del recorrido con la promesa formativa del perfil de egreso, y cada uno produce evidencias verificables que alimentan el portafolio y la toma de decisiones docente.

El indicador de claridad y comprensibilidad de consignas midió hasta qué punto la formulación de tareas permitía a todo el estudiantado comprender qué se esperaba, con qué criterios y con qué apoyos. Se aplicó en dos momentos de la secuencia didáctica inclusiva: antes de publicar cada actividad crítica, mediante

una lista de cotejo de legibilidad y pertinencia, y después de la primera entrega, mediante revisión entre pares guiada. La evidencia generada incluyó versiones sucesivas de consignas con cambios marcados, registros de preguntas frecuentes decrecientes y microcomentarios que justificaron ajustes de vocabulario, extensión y ejemplos. La mejora se observó en la disminución de ambigüedades y en la alineación más nítida entre consigna, rúbrica y productos.

El indicador de incorporación efectiva de la retroalimentación entre versiones midió si los cambios introducidos por cada estudiante respondían a criterios compartidos y no a correcciones superficiales. Se aplicó a través del portafolio digital con una lista de cotejo binaria acompañada de notas breves que explicaban qué se modificó y por qué ello mejoraba la posibilidad de aprendizaje de todos. La evidencia consistió en pares versión inicial-versión final de planificaciones y productos intermedios, con sellos de fecha y comentarios incorporados. El análisis longitudinal mostró incrementos en coherencia metodológica, en explicitación de metas y en selección de apoyos, así como reducciones en errores recurrentes. Este indicador permitió demostrar progreso y fundamentar decisiones de reenseñanza donde la mejora no fue suficiente.

El indicador de participación oportuna y sustantiva en el foro académico midió calidad y oportunidad del intercambio, entendiendo que comunicar con rigor en entornos virtuales es parte del oficio docente. Se aplicó con un protocolo de observación que valoró pertinencia de la intervención, integración de fuentes, reformulación propia, tono colaborativo y conexión con decisiones de aula. La evidencia resultó de planillas con ejemplos textuales recortados de entradas y réplicas, mini-síntesis finales por participante y trazas temporales de participación. La lectura de estos registros mostró un tránsito desde comentarios generales a argumentaciones más precisas y situadas, con un uso creciente de conectores y citas breves; además, permitió detectar momentos de caída en la interacción y activar estrategias de moderación y modelado adicional.

El indicador de pertinencia cultural y accesibilidad de los recursos didácticos midió si la secuencia ofrecía doble vía de acceso, si las consignas eran legibles y si los ejemplos dialogaban con repertorios locales sin simplificar el desafío cognitivo. Se aplicó mediante una matriz de verificación previa a cada hito, que contempló navegación de pocos clics, peso reducido de archivos, andamiajes lingüísticos y presencia de referencias contextualizadas. La evidencia se plasmó en actas de chequeo, capturas de versiones accesibles y notas de ajuste que acompañaron cada

publicación. Los resultados mostraron que, al anticipar barreras, disminuyó el tiempo invertido en resolver problemas técnicos y aumentó la energía disponible para el trabajo disciplinar, mejorando la calidad y la tasa de participación en entregas y foros.

El indicador de transferencia de fundamentos teóricos a decisiones de aula midió la capacidad de traducir conceptos trabajados en el foro y en las lecturas a elecciones concretas de planificación, mediación y evaluación. Se aplicó en el cierre de cada ciclo mediante una breve justificación escrita en el portfolio, donde el estudiante debía explicitar qué teoría sostendría su próxima decisión y cómo se vería en la práctica. La evidencia fue un conjunto de minitextos argumentados con referencias y ejemplos aplicados a contextos reales de Educación Básica. El análisis de estas justificaciones evidenció una curva de aprendizaje en la articulación entre teoría y práctica, con argumentos más finos y mejor anclados en criterios, lo que se tradujo en planificaciones más consistentes y en instrumentos mejor alineados con los resultados.

Los criterios de validez adoptados se concentraron en credibilidad, consistencia y transferibilidad. La credibilidad se aseguró triangulando fuentes de evidencia (productos, procesos y participaciones) y cruzando lecturas docente-estudiante mediante autoevaluaciones guiadas. La consistencia se trabajó usando el mismo lenguaje de criterios a lo largo de la secuencia y aplicando indicadores en momentos equivalentes, lo que permitió comparaciones justas entre versiones y entre equipos. La transferibilidad se cuidó documentando contextos, apoyos y decisiones, de modo que otro docente pudiera comprender qué se hizo, por qué se hizo así y qué condiciones serían necesarias para replicarlo en otra cohorte o asignatura. En conjunto, estos criterios dieron estabilidad al juicio evaluativo sin convertirlo en un automatismo.

La consecuencia práctica de este marco de indicadores fue una evaluación que orientó la enseñanza en tiempo real y que dejó un registro auditável del aprendizaje. Cada indicador produjo evidencias suficientes y pertinentes, y cada evidencia alimentó una decisión: simplificar una consigna sin perder profundidad, modelar mejor una intervención en el foro, reforzar un andamiaje lingüístico, o redefinir el ejemplo para conectar con saberes locales. Lejos de un inventario de métricas, el sistema funcionó como una brújula: mostró dirección, permitió corregir rumbo y sostuvo la promesa formativa del plan de estudios con argumentos visibles. Con esta base, el proceso queda preparado para avanzar al análisis de resultados, apoyado en datos que hablan el mismo idioma que los criterios y que las metas del perfil de egreso.

5.4.- Evidencias presentadas

Las evidencias recogidas en la experiencia conforman un conjunto variado de rastros que documentan procesos y productos de aprendizaje en modalidad en línea. Se incluyen versiones iniciales y finales de planificaciones, consignas reescritas tras revisión entre pares, producciones intermedias de actividades multimodales y mini-síntesis elaboradas al cierre de los foros académicos. A ello se suman planillas del protocolo de observación del foro, listas de cotejo de progreso del portafolio, actas de verificación de accesibilidad y pertinencia cultural y comentarios de retroalimentación incorporados. El acervo quedó organizado en el portafolio digital de cada estudiante y en un repositorio docente que conserva registros con sello de fecha. Esta doble perspectiva permitió mirar aprendizaje individual y patrones de grupo con la misma lente, haciendo del curso un espacio audible y pedagógicamente legible.

La organización de las evidencias partió de una clasificación por naturaleza y función. Se distinguieron trazas de proceso, como borradores, apuntes de planificación y autoevaluaciones, de trazas de producto, como planificaciones depuradas, fotografías, guías didácticas y microtutoriales. Paralelamente se etiquetaron rastros de interacción, especialmente participaciones en foros y devoluciones entre pares, para poder relacionar la calidad del diálogo académico con la calidad de las decisiones didácticas. Este primer ordenamiento garantizó que cada pieza pudiera ser leída en relación con su propósito y con los criterios de evaluación acordados, evitando amontonamientos que oscurecen la trayectoria formativa.

El procesamiento siguió un circuito mixto de categorización y codificación cualitativa combinado con recuentos descriptivos simples. Para los textos del foro y de las autoevaluaciones se empleó una codificación inicial por ideas, centrada en pertinencia argumental, integración de fuentes y conexión con decisiones de aula. Luego se consolidaron categorías más estables, como claridad de objetivos, elección de apoyos, adecuación contextual y metacognición. En paralelo, se registraron frecuencias y porcentajes de cumplimiento en listas de cotejo por hito, así como la proporción de cambios efectivamente justificados entre versiones. Este cruce ancló la interpretación en evidencia tangible y facilitó el diálogo entre tendencias cuantitativas y matices cualitativos.

El análisis estadístico básico incluyó conteos de participación oportuna en el foro, tasas de entrega por hito, distribuciones de logro por criterio de rúbrica y variaciones entre primera y última

versión. Se trabajó con medidas sencillas de tendencia central y con comparaciones porcentuales para observar incrementos o estancamientos. Estos resultados se leyeron siempre junto con muestras representativas, evitando inferencias descontextualizadas. La lógica fue pragmática: los números funcionaron como señales de alerta o confirmación, y los textos y artefactos apoyaron el sentido pedagógico de esas señales.

Los hallazgos preliminares muestran un patrón de mejora sostenida en la claridad y comprensibilidad de las consignas. Las versiones finales, en comparación con las iniciales, incorporan objetivos más explícitos, lenguaje más llano sin perder precisión y ejemplos locales que anclan la tarea en realidades de la Educación Básica en Ecuador. La disminución del número de consultas repetidas y la mayor homogeneidad en la interpretación de las consignas sugieren que los ajustes respondieron a barreras reales. Este patrón se asocia con la presencia de plantillas y con la verificación de accesibilidad realizada antes de publicar cada hito, lo que refuerza la idea de que el diseño anticipatorio es parte del aprendizaje y no un añadido posterior.

Se evidencia además un avance en la incorporación efectiva de la retroalimentación entre versiones. Las listas de cotejo del portafolio registran un aumento de cambios justificados, especialmente en coherencia metodológica y en selección de apoyos graduados. La comparación de borradores y productos finales muestra que los estudiantes pasaron de ajustes superficiales de formato a decisiones de fondo en la organización didáctica. Este progreso no fue lineal en todos los casos, pero la tendencia general apunta a una relación virtuosa entre comentarios específicos, criterios claros y tiempo para iterar.

En el foro académico se observó una transición desde intervenciones descriptivas hacia argumentaciones breves y bien estructuradas. El protocolo de observación registra un crecimiento en el uso de conectores, en la integración de citas y en la reformulación propia de conceptos, con réplicas que dialogan con la idea anterior y no la repiten. Las mini-síntesis finales muestran que los estudiantes pudieron trasladar esa conversación al terreno de la planificación, explicando por qué un recurso o un ejemplo resultaba más pertinente para un grupo particular. Este tránsito indica que la alfabetización académica no fue tratada como prerequisito, sino como objetivo trabajable en el marco del curso.

Un hallazgo relevante es la relación entre pertinencia cultural de los recursos y participación sostenida. Cuando las actividades presentaron doble vía de acceso, navegación simple y referencias cercanas al entorno del estudiantado, se registraron mayores

tasas de entrega y menos interrupciones por obstáculos técnicos. A su vez, los ejemplos que dialogaron con repertorios locales facilitaron que la discusión del foro se volviera más concreta y que las justificaciones del portafolio incluyeran decisiones situadas. Esta correlación sugiere que el cuidado del acceso y del contexto no diluye la exigencia cognitiva, sino que la posibilita.

Entre las tendencias a atender, aparecen zonas de variabilidad en la transferencia de fundamentos teóricos a decisiones de aula. Si bien la mayoría logró explicitar qué teoría sustentaba su elección didáctica, no siempre el puente entre marco conceptual y práctica fue igualmente sólido. Las justificaciones más potentes combinaron referencias breves con ejemplos claros de implementación, mientras que las más débiles tendieron a citar sin aterrizar la implicación concreta para la consigna, el apoyo o el criterio de evaluación. Este contraste ofrece una ruta precisa de reenseñanza: modelar mejor el “cómo se ve” la teoría cuando se transforma en elección didáctica verificable.

Los ejemplos ilustran y dan vida a estas tendencias. Una consigna inicial pedía “elaborar una guía para comprensión lectora” y, tras la revisión, pasó a detallar propósito, pasos, tiempo estimado, andamiajes lingüísticos y un ejemplo situado en relatos locales, reduciendo ambigüedad y mejorando la entrada al desafío. En un foro, una intervención que en un comienzo afirmaba en general la necesidad de “usar recursos inclusivos” evolucionó a una argumentación que citó una fuente breve, propuso un organizador gráfico accesible y explicó su pertinencia para estudiantes bilingües incipientes. En el portafolio, un equipo que solo ajustaba el formato logró justificar por qué cambiar el orden de actividades y explicitar criterios de éxito elevaba la comprensibilidad sin bajar expectativas. Estos casos no son excepcionales aisladas, sino muestras representativas de un movimiento más amplio.

Otro ejemplo relevante provino de la matriz de accesibilidad. Una actividad con video extenso y archivo pesado fue reconfigurada en una versión de bajo peso con guion de lectura y preguntas clave, además de un resumen descargable. La participación aumentó y el foro se desplazó de quejas técnicas a discusión pedagógica, evidenciando que la decisión técnica tenía contenido didáctico de fondo. Del mismo modo, la observación del foro permitió detectar que las réplicas se volvían circulares cuando faltaba un modelo de intervención; la incorporación de un ejemplo de calidad reorientó el intercambio hacia la construcción de argumentos y la conexión con la planificación.

La síntesis preliminar es clara. Las evidencias organizadas y procesadas muestran mejoras verificables en claridad de consignas, incorporación de retroalimentación, calidad del discurso

académico y pertinencia cultural y de acceso. También señalan desafíos concretos en la transferencia de marcos teóricos a decisiones didácticas, abriendo una línea de trabajo para el siguiente tramo. Estos hallazgos no cierran el proceso, lo abren: ofrecen materia prima para una reflexión crítica que ponga a prueba nuestras suposiciones, ajuste los instrumentos donde haga falta y refine los criterios para la próxima iteración. Con esta base, el curso transita hacia el puente siguiente con un mapa razonando del camino recorrido y con preguntas fecundas para seguir mejorando.

5.5.- Reflexiones sobre la evaluación

La validez del proceso evaluativo se aseguró combinando triangulación de fuentes, criterios estables y trazabilidad documental. Cada juicio se sustentó en al menos dos tipos de evidencias - procesos y productos - leídos con los mismos criterios a lo largo de la secuencia: las rúbricas analíticas breves para planificaciones y productos intermedios, el protocolo de observación del foro y la lista de cotejo de progreso del portafolio. Esta convergencia se reforzó con “doble mirada” entre docente y estudiante mediante autoevaluaciones guiadas que exigieron justificar cambios entre versiones, y con verificaciones previas de accesibilidad y pertinencia cultural para que el desempeño no dependiera de barreras externas. El registro fechado de entregas, revisiones y mini-síntesis, alojado en el portafolio y en el repositorio de curso, permitió auditar decisiones y sostener comparaciones honestas entre cohortes, asegurando credibilidad, consistencia y posibilidades de transferencia.

En el camino identificamos sesgos y diseñamos mitigaciones explícitas. El riesgo de sobrevalorar la fluidez discursiva en el foro se contuvo separando “forma” y “fondo” en el protocolo, de manera que la pertinencia argumental pesara más que la extensión o el estilo. Para evitar el sesgo de confirmación del equipo docente - leer solo lo que esperaba ver - se introdujeron lecturas cruzadas de muestras, alternando artefactos de alto, medio y bajo desempeño antes de concluir tendencias. La inequidad de acceso, que podía sesgar la participación y contaminar el juicio, se redujo con la política de doble vía (versión descargable y versión interactiva) y con ventanas asincrónicas equivalentes cuando la conectividad falló. También se explicitó el “criterio ancla” al inicio de cada hito, de modo que la retroalimentación referenciara estándares compartidos y no preferencias personales.

La factibilidad del dispositivo se puso a prueba en tres frentes: tiempo, conectividad y carga cognitiva. Los tiempos de retroalimentación pueden volver inviable una evaluación formativa si

no se prioriza; por eso, se optó por comentarios breves, específicos y calendarizados, y por listas de cotejo livianas que evitan burocracia sin perder precisión. La conectividad intermitente se abordó con materiales de bajo peso, navegación de pocos clics y equivalencias asincrónicas, lo que sostuvo la continuidad sin bajar expectativas. Para la carga cognitiva —tanto de estudiantes como de docencia— se simplificaron instrumentos (pocos criterios, lenguaje claro), se modelaron ejemplos de calidad y se organizó el portafolio con índices mínimos que facilitaron localizar evidencias sin perder tiempo. Estas soluciones no eliminaron del todo las restricciones, pero las volvieron manejables y, sobre todo, visibles para decidir con realismo.

La reflexión crítica deja aprendizajes de fondo. Primero, la validez no se “declara”: se construye al ritmo de la coherencia entre resultados, actividades, criterios y evidencias, y se sostiene cuando las decisiones pueden explicarse con rastros concretos. Segundo, mitigar sesgos exige hábitos institucionales —lecturas cruzadas, criterios ancla, documentación pública— más que buenas intenciones; cuando esos hábitos se instalan, el juicio docente gana espesor profesional. Tercero, la factibilidad no es un límite externo, es parte del diseño: planificar para la realidad (tiempos, accesos, cargas) mejora la equidad sin diluir el rigor. En suma, este ejercicio consolidó una cultura evaluativa que aprende de sus propios datos, ajusta sin dramatismos y rinde cuentas con transparencia, dejando listo el terreno para un análisis de resultados que no sea un cierre, sino el punto de partida de la siguiente iteración formativa.

6.- Reflexiones críticas sobre la experiencia

Cerramos el apartado evaluativo con una síntesis clara: los datos triangulados confirmaron avances en claridad de consignas, incorporación efectiva de la retroalimentación, calidad del discurso académico y pertinencia cultural con acceso cuidado. A la vez, la lectura longitudinal mostró límites que no debemos soslayar, especialmente en la transferencia sostenida de fundamentos teóricos a decisiones de aula y en la tensión entre oportunidad de la retroalimentación y carga de trabajo. La validez se sostuvo por coherencia de criterios y trazabilidad documental, y la credibilidad por la convergencia entre productos, procesos y participación. Estas certezas y fronteras dejan un mapa razonado del aprendizaje, suficiente para pasar del “qué logramos y qué faltó” al “qué significa y cómo mejorarlo”.

A partir de aquí se abre la reflexión crítica como espacio para proyectar la experiencia más allá del curso y pensar su

transferibilidad a otras cohortes y asignaturas. La pregunta ya no es solo si funcionó, sino bajo qué condiciones lo hace sostenible y cómo afinar la ingeniería didáctica sin añadir burocracia. Este puente actúa como bisagra narrativa: enlaza la evaluación con una lectura interpretativa que reconoce logros, nombra tensiones con honestidad y formula aprendizajes personales, colectivos e institucionales. Con esa base, se invita a extraer principios prácticos y a delinear próximos pasos, cuidando que cada ajuste conserve el sentido público de la enseñanza y la coherencia entre intención formativa y evidencias.

La experiencia aportó evidencias sólidas de que la alineación entre resultados, actividades, criterios e instrumentos puede sostener aprendizajes profundos en modalidad en línea sin renunciar a la inclusión y a la pertinencia cultural. Se consolidó un modo de trabajo que convierte la planificación en decisión argumentada, la mediación en acompañamiento con apoyos graduados y la evaluación en lectura pública de evidencias. La secuencia didáctica inclusiva e intercultural, el foro académico guiado y el portafolio digital con autoevaluación funcionaron como un núcleo articulado que mejoró la claridad de consignas, la calidad del discurso profesional y la coherencia de las decisiones didácticas. Los soportes —rúbricas breves, plantillas, acceso de bajo umbral y analítica ligera— otorgaron continuidad y transparencia, mientras que los indicadores y registros trazables dieron credibilidad al juicio docente. En conjunto, el proyecto fortaleció competencias clave del perfil de egreso: diseñar para la diversidad, evaluar con evidencias útiles, comunicar con rigor y transferir fundamentos teóricos a elecciones verificables en el aula básica ecuatoriana.

El proceso también reveló tensiones y resistencias propias de un ecosistema real. La primera tensión apareció en el equilibrio entre exigencia académica y accesibilidad tecnológica: garantizar doble vía de acceso y materiales de bajo peso no siempre evitó interrupciones que afectaron ritmos de participación. La segunda emergió en la traducción práctica de la interculturalidad a criterios evaluativos sin convertirla en lista rígida; exigir pertinencia contextual y, a la vez, dejar espacio a la creatividad demandó ajustes finos en rúbricas y modelos. La tercera se relacionó con tiempos de retroalimentación y carga de trabajo: la evaluación formativa exige oportunidad y especificidad, condiciones que chocan con calendarios institucionales y heterogeneidad de grupos. Finalmente, afloraron hábitos previos de lectura y escritura académica que, al inicio, empujaron al foro hacia lo descriptivo; moverlo a la argumentación sustentada requirió moderación activa y ejemplos de calidad.

Los aprendizajes se dieron en tres planos. En lo personal, docentes y estudiantes desarrollaron una ética de la justificación: no bastó “hacer”, hubo que explicar por qué cada ajuste elevaba la posibilidad de aprendizaje de todos, anclando decisiones en criterios y evidencias. En lo colectivo, el aula se convirtió en comunidad que aprende con datos: el diálogo en el foro, las revisiones entre pares y la lectura conjunta de portafolios instalaron hábitos de retroalimentación específica, metacognición y mejora iterativa. En lo institucional, quedó demostrada la factibilidad de un dispositivo de evaluación coherente y auditabile con costos razonables: instrumentos simples, registros fechados, plantillas reutilizables y protocolos mínimos permiten escalar la propuesta a otras asignaturas sin perder identidad pedagógica. También se identificaron condiciones habilitantes para sostener el enfoque: ventanas formales para reenseñanza, repositorios organizados, y acuerdos de lenguaje común en criterios y estándares de calidad.

La síntesis reflexiva muestra un saldo claro: los aportes superan las fricciones porque el diseño asumió las tensiones como materia de trabajo y no como excepción. La experiencia confirma que la validez de la evaluación no se decreta, se construye con coherencia cotidiana entre intención y evidencia; que la resistencia al cambio se mitiga cuando las reglas del juego son claras, los modelos son visibles y la retroalimentación llega a tiempo; y que la factibilidad no es un límite externo, sino una dimensión del diseño que se cuida con simplicidad operativa y decisiones proporcionales a los recursos. Lo aprendido habilita un siguiente ciclo con objetivos realistas: afinar la transferencia teoría-práctica en planificaciones, estabilizar tiempos de devolución, y profundizar criterios de interculturalidad en las rúbricas sin burocratizar.

Referencias

- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97. <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890>
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Wiley.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. Author.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Díaz Barriga, Á. (2009). Currículo y competencias: La tensión entre la formación de sujetos y las demandas de la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 5-22.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEP Alforja.
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE.

- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning* (2nd ed.). Routledge.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe final—Proyecto Tuning*. Universidad de Deusto.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Mensajero / ICE-Universidad de Deusto.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.