LA EFECTIVIDAD DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

Colaboración, salud e inclusión

AUTORÍA
Clemencia Magdalena Aguirre Pluas
Yindra Flores Cala
María Gabriela Espinoza Bravo

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Sistematización de Experiencias Educativas

La efectividad de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior: colaboración, salud e inclusión

Autores

Clemencia Magdalena Aguirre Pluas
Yindra Flores Cala
María Gabriela Espinoza Bravo

© 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 de la editorial.

Editorial: Ediciones RISEI.
Colección Sistematización de Experiencias Educativas.
Título del libro: La efectividad de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior: colaboración, salud e inclusión.
Autoría: Clemencia Magdalena Aguirre Pluas / Yindra Flores Cala / María Gabriela Espinoza Bravo.
Edición: Primera edición.
Año: 2025.
ISBN: 978-9942-596-69-7.
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-69-7

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz.
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 LaTeX.
Disponible en: https://editorial.risei.org/
Contacto: info@risei.org

Prólogo

En el ámbito dinámico y riguroso de la educación superior del siglo XXI, las universidades están en una confluencia decisiva. Por una parte, deben conservar los más altos patrones de excelencia académica y nivel alto de las ciencias. En este sentido, enfrenta la necesidad de adecuarse a los contextos actuales de un mundo que se encuentran en constante cambio y trasformación en todas sus esferas. Es en este ámbito aparece con fuerza extraordinaria la pregunta primordial: ¿cómo se puede formar profesionales que no solamente este bien preparados técnicamente, sino que también que sean capaces de desarrollar competencias humanas y sociales necesarias para transitar con éxito en entornos que se caractericen por la diversidad, la incertidumbre y la interdependencia global?

Este libro, "La efectividad de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior: Colaboración, salud e inclusión, representa una propuesta que está bien fundamentada para responder la pregunta anterior. En sus páginas, se enuncia una visión que trasforma la educación universitaria, y descansa en tres pilares primordiales, tres puntos de un triángulo conceptual que sustenta y da forma a una nueva forma de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje. La colaboración, la salud y la inclusión surgen como dimensiones que se conectan o entrelazan, las cuales son esenciales si se trabajan de forma íntegras y sinérgicas, además, mostraran el poder de revolucionar las prácticas educativas y aumentaran la calidad de la formación profesional a niveles sin precedentes.

La selección de estos tres capítulos no es casual ni desatinada. Esto responde a estudios profundos de las necesidades más indispensables que manifiestan tanto los estudiantes como la sociedad en su conjunto. En un mundo que se presenta cada vez más interrelacionado, la capacidad de trabajar de forma colaborativa se convierte en una competencia transversal imprescindible. Por tal motivo, lejos de ser una habilidad deseable, la colaboración efectiva personifica en la actualidad una condición para el éxito en usualmente cualquier espacio profesional. No obstante, como bien refiere el primer capítulo de este libro, el trabajo colaborativo en entornos educativos afronta retos reveladores, especialmente en modalidades virtuales donde la falta de interacción presencial y las dificultades de coordinación logran profundizar su efectividad. La propuesta del liderazgo distributivo que se presenta en este texto establece una innovación pedagógica de gran tamaño, que transforman estos retos en proporciones para el desarrollo de autonomía, responsabilidad y compromiso indiscutible entre los estudiantes.

El segundo capítulo de este texto, la salud, particularmente a través de la Cultura Física, nos muestra una realidad de la educación superior: la intrínseca conexión entre el bienestar del estudiante y su rendimiento académico. En un momento en que en muchos lugares del mundo el sedentarismo, el estrés y los problemas de salud mental afectan de forma marcada a la población universitaria, la reinvención de la educación física como un

componente estratégico en la formación de profesionales de la salud, puede representar un aporte de inmenso valor. El capítulo correspondiente nos conduce a través de un proceso de resignificación que difunde la visión usual de la actividad física como mero requisito curricular o espacio recreativo, para colocarla como un eje primordial en el desarrollo de capacidades y hábitos de vida saludables que los futuros profesionales no solo aplicarán a sí mismos, sino que trasladarán a sus pacientes y comunidades.

Completa este texto transformador el principio de inclusión, el cual se aborda con profundidad y sensibilidad en el tercer capítulo. Este último apartado remotamente de circunscribirse a una idea estrecha, que se centraría solamente en la accesibilidad para personas con discapacidad, refleja como la inclusión que aquí se propone representa un modelo integral que registra y valora la diversidad en todas sus manifestaciones. A través de la instrumentación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el uso vital de tecnologías de apoyo, se manifiesta cómo es posible establecer entornos de aprendizajes equitativos, donde cada estudiante, aparte de sus capacidades personales, pueda desarrollar todo su potencial. Esta dirección no solo beneficiaría a aquellos estudiantes que de forma tradicional enfrentaron barreras educativas, sino que engrandece la experiencia de aprendizaje para toda la comunidad universitaria, al promover una cultura institucional que se basa en la empatía, el respeto y la apreciación de las diferencias.

Por tal motivo este texto lo que lo hace valioso, es su firme anclaje en la evidencia concreta, la cual se deriva de la sistematización de experiencias pedagógicas, las que sucedieron o tuvieron lugar en la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador). Así, podemos reafirmar que en ves constituir una elaboración meramente teórica, cada capítulo muestra un exquisito proceso de reflexión sobre experiencias educativas innovadoras que se instrumentaron, evaluaron y perfeccionaron en contextos específicos. Esta unión directa con la práctica educativa concede a las propuestas de una credibilidad que no se encuentran de forma muy común en la literatura especializada. Las autoras no se limitaron a describir estrategias idealizadas, sino que comunican explícitamente tanto los frutos de su trabajo, de los desafíos que afrontaron, así, brindan un perspectiva digna y combinada que trascenderá valiosa para otros docentes e investigadores que examinen caminos similares.

La estructura del texto refleja de forma cuidadosa un diseño pedagógico que orienta al lector a través de un camino progresivo y coherente. Cada capítulo encierra una lógica que parte de la contextualización y problematización, avanza hacia la fundamentación teórica y la descripción metodológica, y concluye con los resultados, los cuales se analizan de forma precisa y se realiza una reflexión sobre los impactos. Esta organización que podemos considerar ordenada facilita la comprensión, además, es capaz de modelar el mismo enfoque metódico-sistemático y reflexivo que los autores proponen para la práctica educativa. Asimismo, la obra instaura puentes claros entre las prácticas descritas y los perfiles de egreso de las carreras en las cuales se realizaron las experiencias, lo que fortifica la excelencia de las invenciones que se presentaron para el cumplir con los objetivos de formación que se trazaron los docentes, los cuales responden a los que poseen las carreras y la institución.

Por otra parte, es imprescindible destacar que uno de los aportes más reveladores de este trabajo en equipo es, su demostración evidente de cómo la colaboración, la salud y la inclusión maniobran con fuerzas sinérgicas que se fomentan recíprocamente. Es necesario señalar que, no se trata de tres iniciativas afines que avanzan de forma independiente, sino que constituyen dimensiones extremadamente interconectadas, cuya relación genera transformaciones educativas de mayor importancia y sostenibilidad. Así, un ambiente que se considere colaborativo puede fomentar de forma natural prácticas más inclusivas; el bienestar físico y emocional, mejoraría sin lugar a dudas la capacidad de los estudiantes para colaborar de manera efectiva, además, el contexto inclusivo fortalecería tanto la salud individual como las dinámicas de los grupos. Esta visión holística representa quizás la contribución más original y potente de la obra.

Al finalizar la lectura de este texto, queda claro que el "La efectividad de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior: Colaboración, salud e inclusión" traspasa el marco conceptual para convertirse en una guía práctica para la innovación en la educación superior. Las autoras no solo identificaron tres elementos vitales para la formación integral, sino que manifestaron, a través de experiencias concretas y sistematización, cómo es posible operacionalizar estos principios en contextos reales. El resultado es una obra que une el rigor académico con aplicación de la práctica, visión trasformadora con instrumentación concreta, idealismo educativo con realismo institucional.

Para los docentes, investigadores e incluso los estudiantes, este texto brinda un conjunto de estrategias, metodologías y herramientas que pueden ser adaptadas a sus propios conceptos. Para los administrativos educativos, provee un marco de referencia sólido para la toma de decisiones en los momentos de diseñar, reinventar o analizar los currículos de las carreras e instituciones.

En última pretensión, "La efectividad de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior: Colaboración, salud e inclusión" invita a formar parte de un proyecto colectivo de reinvención de la educación superior. Reta a modificar los modelos tradicionales que manifestaron sus limitaciones y envolver enfoques innovadores que responden a las complejas demandas del mundo actual. Pero, ante todo, enfatiza en cómo, el motor de cualquier proceso educativo auténtico se halla en el compromiso indestructible con el desarrollo humano integral, con la formación de profesionales que no solo estén bien preparados técnicamente, sino que sean capaces de crear y convivir en un mundo diverso e interrelacionado. Este libro representa, en este sentido, una contribución valiosa al campo de la educación superior, además de una guía de esperanza y una invitación al cambio que se puede evitar.

Índice general

Prólogo i

1. Sistematización del liderazgo distributivo para fortalecer el trabajo colaborativo en educación virtual **1**
1.1. Introducción 3
1.2. Problematización y propósito de la sistematización 4
1.3. Criterios de valor e impactos 5
1.4. Identificación de conceptos estructurantes y formulación de dimensiones . 7
1.5. Indicadores, fuentes y métodos de verificación 9
1.6. Justificación teórica del conjunto 12
1.7. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera 14
1.7.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera 14
1.7.2. Resultados de aprendizaje vinculados 16
1.7.3. Actividades y evidencias 18
1.7.4. Reflexión sobre la alineación curricular 19
1.8. Transición hacia la operacionalización estratégica 21
1.8.1. Resultados y evidencias 22
1.9. Transición hacia la evaluación 27
1.9.1. Instrumentos de evaluación aplicados 27
1.9.2. Indicadores de evaluación y criterios de validez 29
1.9.3. Análisis preliminar de evidencias 31
1.9.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad 32

2. La Cultura Física: el motor invisible que fortalece la formación en salud **42**
2.1. Introducción 44
2.2. Problematización y propósito de la sistematización 45
2.3. Criterios de valor e impactos 47
2.4. Identificación de conceptos estructurantes y formulación de dimensiones . 49
2.5. Indicadores, fuentes y métodos de verificación 51
2.6. Justificación teórica del conjunto 54
2.7. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera 56
2.7.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera 56
2.7.2. Resultados de aprendizaje vinculados 58
2.7.3. Actividades, Resultados y Evidencias 60
2.8. Transición hacia la operacionalización estratégica 62
2.8.1. Resultados, evidencias e imprevistos 64
2.9. Cierre estratégico y apertura hacia la evaluación 68

3. Metodologías inclusivas y estrategias para la formación de estudiantes con diversas capacidades **77**
3.1. Introducción 79

3.2. Problematización y propósito de la sistematización 80
3.3. Metodologías adoptadas para la enseñanza 81
3.4. Retos y soluciones en la práctica 83
3.5. Identificación de conceptos estructurantes 84
3.6. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera 87
3.6.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera 87
3.6.2. Resultados de aprendizaje vinculados 88
3.6.3. Actividades, resultados y evidencias 88
3.7. Reflexión sobre la alineación curricular 89
3.8. Transición hacia la operacionalización estratégica 90
3.8.1. Resultados y evidencias 92
3.8.2. Estrategias de contingencia desplegadas 96
3.9. Transición hacia la evaluación 98
3.9.1. Transición hacia la reflexión final 101

1

Sistematización del liderazgo distributivo para fortalecer el trabajo colaborativo en educación virtual

Clemencia Magdalena Aguirre Pluas [1]

La experiencia se desarrolló en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho de la Universidad Estatal de Milagro. Los participantes fueron jóvenes universitarios que estudian de forma virtual. El propósito fue desarrollar las habilidades para el trabajo colaborativo a través de la formación en liderazgo distributivo. Se emplearon métodos interpretativos para identificar las competencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se apreciaron cambios significativos en la efectividad del trabajo colaborativo: al tomar conciencia de sus competencias y estilos, asumieron mayores responsabilidades y mostraron mayor compromiso, lo que se tradujo en una participación activa y mejor desempeño académico.

[1] Universidad Estatal de Milagro, caguirrep@unemi.edu.ec.

Índice

1.1. Introducción **3**

1.2. Problematización y propósito de la sistematización **4**

1.3. Criterios de valor e impactos **5**

1.4. Identificación de conceptos estructurantes y formulación de dimensiones **7**

1.5. Indicadores, fuentes y métodos de verificación **9**

1.6. Justificación teórica del conjunto **12**

1.7. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera . . . **14**

1.7.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera 14

1.7.2. Resultados de aprendizaje vinculados 16

1.7.3. Actividades y evidencias 18

1.7.4. Reflexión sobre la alineación curricular 19

1.8. Transición hacia la operacionalización estratégica **21**

1.8.1. Resultados y evidencias 22

1.9. Transición hacia la evaluación **27**

1.9.1. Instrumentos de evaluación aplicados 27

1.9.2. Indicadores de evaluación y criterios de validez 29

1.9.3. Análisis preliminar de evidencias 31

1.9.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad 32

1.1. Introducción

En la Universidad Estatal de Milagro, específicamente en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, dentro de la asignatura de Seguridad y Salud Ocupacional, existe un espacio académico virtual que reúne a estudiantes del séptimo semestre, de la carrera de Psicología en modalidad en línea. El empleo de modalidades en línea actualmente en la educación responde a una tendencia mundial, que vas más allá de instituciones o carreras virtuales; incluso instituciones que poseen la presencialidad en sus estudios, utilizan plataformas de aprendizaje en línea para el desarrollo de los diferentes procesos académicos. Esto hace que la educación superior en cualquiera de sus modalidades, tenga un papel principal en el desarrollo de la ciencia y la tecnología en la actualidad.

Sin embargo, en ocasiones se presentan dificultades en la práctica educativa, dadas por la ineficiencia de los trabajos colaborativos. Estas se manifiestan en que no todos los integrantes de un grupo asumen la responsabilidad de aportar en las tareas asignadas, lo que genera conflictos internos, discusiones y, en ocasiones, falta de respeto verbal entre compañeros. Lo anterior descrito recae en la incapacidad de llegar a acuerdos efectivos, lo que afecta la dinámica grupal y el compromiso necesario para cumplir con los objetivos académicos.

Así, este propósito que persigue el docente de transformar la situación se enfrenta a retos reales que afectan el sistema enseñanza-aprendizaje. Los participantes de este estudio se constituyeron por jóvenes universitarios con perfiles diversos, quienes comparten la característica de cursar estudios virtuales y enfrentan retos propios de la virtualidad. Esta modalidad condiciona sus interacciones y retroalimentaciones, además de demandar altas dosis de autonomía y compromiso para el cumplimiento de las actividades grupales asignadas.

Entre las condiciones que facilitaron esta experiencia destacan las expectativas positivas de los estudiantes hacia la propuesta basada en el liderazgo distributivo. La motivación por mejorar la efectividad en trabajos grupales y la posibilidad de desarrollar competencias relevantes favoreció su involucramiento. Sin embargo, se identificaron limitaciones como la desconexión habitual en clases sincrónicas y la percepción de algunos estudiantes sobre la falta de tiempo para atender la propuesta, lo que limitó su continuidad y participación plena.

Este contexto es clave para la sistematización porque constituye la base desde la cual se construye un aprendizaje significativo. Intervenir en la mejora de las dinámicas colaborativas permite fortalecer competencias para asumir un liderazgo distributivo efectivo. Atender las problemáticas presentes en el trabajo en grupo es fundamental para generar experiencias de aprendizaje positivas, representando la realidad de los estudiantes y la urgencia de soluciones pedagógicas adecuadas.

1.2. Problematización y propósito de la sistematización

El principal problema que se enfrenta en la práctica educativa es la ineficiencia de los trabajos colaborativos en estudiantes universitarios de modalidad en línea (Matzumura-Kasano et al., 2019). Este problema es relevante porque, en el contexto universitario actual, el trabajo colaborativo constituye una competencia esencial para el desarrollo profesional y académico. La modalidad en línea agrega retos como la falta de interacción presencial y mayores dificultades para coordinar esfuerzos. La ausencia de responsabilidad compartida limita la construcción del conocimiento colectivo y puede desembocar en resultados académicos inferiores a los esperados (Matzumura-Kasano et al., 2019).

Si no se atiende esta problemática, las consecuencias trascienden el rendimiento académico. La falta de compromiso y la aparición de conflictos generan una afectación directa en los vínculos afectivos entre los estudiantes, transformando la experiencia educativa en una fuente de insatisfacción y frustración. Este malestar, sumado a las tensiones constantes, puede provocar un deterioro del bienestar psicológico en los participantes, así como un ambiente hostil que impide el aprendizaje significativo. Desde la perspectiva institucional, también se comprometen los resultados de aprendizaje previstos para la asignatura, lo que afecta la calidad educativa y la formación integral del estudiante (Contreras Suárez et al., 2025).

La problemática de la ineficiencia en los trabajos colaborativos en modalidad en línea representa un desafío formativo significativo que afecta tanto el rendimiento académico como las relaciones interpersonales en el ámbito universitario. Reconocer y comprender esta dificultad es fundamental para formular estrategias que permitan transformar esta experiencia negativa en una práctica enriquecedora y funcional. Este análisis prepara el camino para el siguiente paso, donde se establecerán los propósitos específicos de la sistematización para abordar estas dificultades y mejorar los procesos colaborativos en la educación superior (Sapién-Aguilar et al., 2023).

El propósito de esta sistematización es desarrollar en los estudiantes las habilidades para el trabajo colaborativo a través de la formación en liderazgo distributivo, promoviendo que asuman sus responsabilidades de manera integral, desde la organización hasta la ejecución de actividades grupales. Además, se busca identificar las competencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes para apoyar la conformación de grupos que potencien la efectividad de las tareas colectivas y mejoren su percepción sobre dicho trabajo.

El propósito tiene una importancia relevante para la comunidad académica, ya que fortalece competencias esenciales en la formación universitaria, tales como el trabajo en equipo y el liderazgo compartido, vinculados con mejores resultados académicos y sociales (Álvarez-Melgarejo et al., 2024). Para la institución, esta propuesta representa un aporte valioso al mejorar la calidad educativa mediante estrategias que favorecen la participación y el desarrollo integral del estudiante. Para los docentes, ofrece herramientas y metodologías que facilitan el acompañamiento efectivo y la evaluación de los procesos colaborativos, alineándose con las demandas actuales de la educación superior.

En síntesis, esta sistematización orienta sus esfuerzos a consolidar aprendizajes que transformen las prácticas colaborativas universitarias, fomentando responsabilidad y compromiso en los estudiantes mediante liderazgo distributivo. Así, se contribuye a mejorar la calidad educativa y las experiencias académicas en el contexto en línea. Esta intencionalidad abre paso al siguiente acápite, donde se definirán los criterios de valor para evaluar las aportaciones y resultados de esta experiencia (Ó. Jara, 2019).

1.3. Criterios de valor e impactos

Esta experiencia es innovadora por el enfoque en el cual los estudiantes, antes de conformar grupos, identifiquen sus capacidades y estilos de aprendizaje, lo que permite asignar un liderazgo distributivo que fomenta la participación activa y responsable. Este método se diferencia de otras propuestas al otorgar libertad y espacios para que los estudiantes demuestren sus habilidades, promoviendo una dinámica más equitativa y enriquecedora en las actividades grupales (Aravena Gaete & Roy Sadradín, 2024).

El impacto principal que se observó fue un cambio significativo en la percepción de los estudiantes respecto a la efectividad del trabajo colaborativo. Al tomar conciencia de sus competencias y estilos, asumieron mayores responsabilidades y mostraron mayor compromiso, lo que se tradujo en una participación activa y un mejor desempeño académico. Además, esta experiencia facilitó la integración de los grupos desde las fortalezas

individuales, lo que favoreció un ambiente de trabajo más positivo y productivo (Lujan-Pomasoncco & Llanos-Gonzales, 2025).

En cuanto a la transferibilidad, esta propuesta puede replicarse en diferentes contextos académicos y asignaturas. Su éxito radica en la participación activa de docentes que acompañan, realizan seguimiento y evaluación mediante tutorías y evaluaciones de pares. Esta sistematización, apoyada en la reflexión constante, permite adaptar el modelo a diversas realidades educativas, promueve el aprendizaje colaborativo y el liderazgo compartido (Stenhouse, 1987).

En síntesis, los criterios de valor que sustentan esta experiencia son su innovación pedagógica centrada en liderazgo distributivo, el impacto positivo en la motivación y desempeño estudiantil y la capacidad de replicarse en otros contextos educativos. Estos elementos constituyen un aporte relevante al mejoramiento de la calidad educativa, base para delimitar el objeto de estudio que guiará el análisis del capítulo (Moreno-Lugo, 2024).

Entre los impactos, destaca el cambio en la percepción de los estudiantes sobre la efectividad del trabajo en grupo. Al inicio mostraron resistencia e incertidumbre, pero al reconocer sus competencias y estilos, asumieron responsabilidades con mayor compromiso y participación activa. Esto facilitó la formación de grupos con base en potencialidades individuales y mejoró el clima y los resultados académicos (Lujan-Pomasoncco & Llanos-Gonzales, 2025). Así, este modelo puede replicarse en diferentes contextos académicos y asignaturas, pues se apoya en la participación activa de docentes que acompañan y evalúan de diferentes formas, lo que contribuye al fortalecimiento colectivo y a la innovación educativa continua (Stenhouse, 1987).

En síntesis, los criterios que sostienen el valor de esta experiencia incluyen su innovación centrada en liderazgo distributivo, el impacto positivo en la motivación y desempeño estudiantil, y su posibilidad de adaptarse a otros entornos académicos. Así, esta sistematización pretende contribuir a la mejora de la docencia en la Universidad Estatal de Milagro. Además, a desarrollar un debate más amplio sobre cómo hacer de la educación superior un espacio realmente transformador. Estos aspectos fundamentan la importancia de esta propuesta educativa y preparan la transición hacia la delimitación precisa del objeto de estudio (Moreno-Lugo, 2024).

1.4. Identificación de conceptos estructurantes y formulación de dimensiones

Entre los conceptos centrales se encuentran el liderazgo distributivo, el acompañamiento docente, la autoevaluación, la coevaluación, las competencias y los estilos de aprendizaje. La pertinencia de estos conceptos radica en que cada uno cumple una función específica dentro de la experiencia. El liderazgo distributivo constituye el objetivo principal de la sistematización, pues se busca comprender cómo la distribución descentralizada del poder y la responsabilidad favorece la colaboración y la co-construcción de soluciones en el ámbito educativo (Solano-Bocanegra, 2024). El acompañamiento docente, se configura como la metodología central del programa, ya que implica una colaboración reflexiva y sostenida entre docentes y estudiantes (Mondalgo Almidón, 2024).

El liderazgo distributivo, de acuerdo con Solano-Bocanegra (2024), no recae en una sola persona, sino que debe ser ejercido por múltiples actores dentro de la organización. Se caracteriza por una distribución descentralizada del poder y la promoción de una cultura basada en la cooperación, la responsabilidad compartida y la co-construcción de soluciones, con énfasis en las prácticas y tareas colaborativas. Por su parte, el acompañamiento docente, según Mondalgo Almidón (2024), se entiende como una colaboración reflexiva que el docente mantiene con el estudiante a través del compromiso, el seguimiento y la retroalimentación, influyendo directamente en la motivación, el desarrollo de habilidades y el éxito académico.

En síntesis, los conceptos que estructuran esta experiencia-liderazgo distributivo, acompañamiento docente, competencias, estilos de aprendizaje, autoevaluación y coevaluación constituyen el punto de partida para la organización de la experiencia pedagógica. Estos conceptos no solo orientan la reflexión y la acción, sino que también permiten definir las dimensiones e indicadores que evidenciarán la transformación de las actividades colaborativas a lo largo del proceso. Así, se abre el camino para un análisis más profundo y sistemático de la experiencia, articulando teoría y práctica en la construcción de conocimiento transferible a otros contextos educativos.

Lo anterior descrito lleva a la formulación de las dimensiones, las cuales constituye un paso central en la sistematización de experiencias educativas innovadoras, pues permite organizar conceptualmente los aprendizajes obtenidos, traducen la complejidad del proceso que se vive en un lenguaje analítico y comunicable. Así, O. Jara (2018), informó que, las dimensiones representan construcciones teóricas que articulan los distintos

componentes de la práctica. Por tal motivo, identificar y formular dimensiones posibilita comprender el modo en que los elementos pedagógicos, institucionales y subjetivos se entrelazan en el desarrollo de la experiencia, lo que facilita su análisis y su mejora futura.

Las dimensiones que organizan esta experiencia son tres: gestión educativa, diagnóstico y personalización del aprendizaje, y evaluación formativa y colaborativa. Estas dimensiones emergen de la reflexión sobre los conceptos estructurantes de la práctica, y permiten dar cuenta de los principales ejes de transformación observados durante la implementación. Cada una refleja un ámbito complementario del quehacer educativo y contribuye, desde su especificidad, a la consolidación de procesos pedagógicos más coherentes, equitativos y participativos.

La gestión educativa, se entiende como el conjunto de acciones orientadas a la planificación, acompañamiento y liderazgo pedagógico, constituye un eje fundamental para sostener el cambio y la innovación educativa. Elliott (1993) destacó que la gestión en contextos educativos va más allá de la administración, puesto que involucra procesos de reflexión, coordinación y liderazgo distribuido que promueven el aprendizaje organizacional y el desarrollo profesional docente. En esta experiencia, la gestión educativa se orientó a consolidar un liderazgo compartido y a fortalecer los procesos de acompañamiento docente como medio para mejorar las competencias colaborativas de los estudiantes.

El diagnóstico pedagógico y la personalización del aprendizaje constituyen una dimensión clave para comprender cómo los estudiantes, a partir del reconocimiento de sus propias potencialidades, estilos y ritmos, asumen el control de sus procesos formativos, lo que favorece su autorregulación y autonomía (Icaza Ronquillo et al., 2024). Aquí, dicha dimensión se centró en la recogida y análisis de información diagnóstica sobre competencias, estilos de aprendizaje y expectativas formativas, para diseñar estrategias de enseñanzas diferenciadas e inclusivas. **Ejemplo:** Se manifestó en la aplicación de encuestas que permitieron identificar las competencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que generó una base diagnóstica para personalizar las actividades de formación.

La evaluación formativa y colaborativa representa una dimensión transversal que articula los procesos de aprendizaje, retroalimentación y mejora continua. Giler-Medina y Medina-Gorozabel (2023) informaron que la evaluación formativa y colaborativa promueve el aprendizaje social mediante la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación constante entre pares, lo que fortalece la responsabilidad compartida por el aprendizaje. Esto refiere que, el estudiante asume un papel activo en la valoración de sus propios avances y los de sus compañeros. **Ejemplo:** Se evidenció en las dinámicas de autoevaluación

y coevaluación realizadas por los estudiantes; los resultados se registraron en encuestas y reportes que orientaron la toma de decisiones para la mejora de la práctica docente.

En conjunto, las tres dimensiones gestión educativa, diagnóstico y personalización del aprendizaje, y evaluación formativa y colaborativa permitieron estructurar analíticamente la experiencia, ofreciendo una visión integral de su desarrollo y resultados. Tal como señaló Yin (2014), la validez de una sistematización radica en la coherencia entre los ejes conceptuales y las evidencias empíricas que los sustentan. Al organizar la experiencia a través de estas dimensiones, se logró una lectura articulada de los procesos institucionales, pedagógicos y subjetivos implicados, generando las bases para construir indicadores que orienten futuras prácticas de innovación y mejora educativa.

1.5. Indicadores, fuentes y métodos de verificación

En el marco de una sistematización, los indicadores actúan como referentes que orientan la interpretación de los datos, lo que fortaleció la validez y credibilidad del análisis (O. Jara, 2018). De acuerdo con (Townsend Valencia, 2021), la operacionalización de estos elementos implica definir con claridad las variables y dimensiones, de forma que sea posible transformar realidades complejas en unidades de medida observables. Los indicadores de la gestión educativa se basaron en: reportes trimestrales del docente sobre seguimiento y evaluación, así como grabaciones de reuniones virtuales (Meet) que recojan interacciones grupales.

Esto permitió valorar el grado en que la coordinación docente y las interacciones grupales inciden en la eficacia de los trabajos colaborativos, así como en el desarrollo de actitudes de responsabilidad y compromiso por parte de los estudiantes. Según Fullan y Quinn (2015), la gestión educativa debe sostenerse sobre evidencias que muestren cómo las acciones institucionales generan cambios en la cultura de colaboración. En este sentido, Stake (1995) destaca que la credibilidad de los hallazgos en estudios de caso depende de la triangulación de fuentes y de la solidez de los documentos recogidos.

Un ejemplo de evidencia constituyó los reportes trimestrales, así, se dispondrá de registros escritos que describan la participación estudiantil, funciones asumidas, listados de asistencia y análisis comparativos de la evolución de la participación a lo largo del semestre. Respecto al indicador de grabaciones, se archivarán los videos etiquetados por fecha y grupo, con fragmentos que evidencien seguimiento de tareas y tutorías por parte del docente.

Los indicadores referentes al diagnóstico y personalización del aprendizaje se muestran con los resultados de encuestas sobre competencias y estilos de aprendizaje, además de testimonios estudiantiles en registros testimoniales. Así, esta dimensión apunta a identificar la diversidad de potencialidades del estudiantado para favorecer una organización grupal óptima. Los indicadores se orientan a documentar cómo el proceso de reconocimiento de capacidades incide en la participación y en la transformación de la experiencia pedagógica. Schön (1987) subraya que la práctica reflexiva se enriquece cuando el estudiante reconoce y comunica su propio proceso de aprendizaje.

Un ejemplo de evidencia se apreció con los resultados de las encuestas que se presentarán mediante informes estadísticos, gráficos y tablas que reflejen la distribución de estilos de aprendizaje y niveles de competencia detectados. En el caso de los testimonios estudiantiles, el registro testimonial reflejará narrativas de autoexploración y reflexión que permitan comprender de manera cualitativa la experiencia vivida por los participantes.

Para la dimensión Evaluación Formativa y Colaborativa los indicadores se aprecian a través de la participación en autoevaluación y coevaluación, además de reportes docentes sobre evaluaciones aplicadas. Esta dimensión busca recoger evidencias del liderazgo, compromiso y corresponsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, así como del seguimiento del docente en el proceso evaluativo. Wenger (1998) advirtió que, las comunidades de aprendizaje funcionan de manera más efectiva cuando sus miembros participan activamente en la construcción de criterios y en el análisis de sus avances.

Así, la validez y objetividad de estos indicadores dependen de su alineación con el contexto educativo específico, garantizando que midan el impacto real de las intervenciones (Martínez Velueta & Escobar Gutierrez, 2025). Lo antes descrito refleja el valor de los indicadores: la construcción de estos de forma clara, pertinentes y medibles no solo garantiza la coherencia entre la dimensión evaluada y las evidencias recogidas, sino que también fortalece la credibilidad de los resultados (Ramos-Azcuy et al., 2024). Desde una perspectiva operativa, estos indicadores actúan como un puente entre la teoría y la práctica, y articulan el sentido pedagógico de la intervención con datos concretos que respaldan el análisis (Yin, 2014).

Por otra parte, las fuentes y métodos de verificación constituyen elementos fundamentales en la sistematización de experiencias educativas, estas permiten validar, profundizar y comprender los datos que se recogen durante el proceso de reflexión y análisis. Se entienden las evidencias que aportan una mirada múltiple y rigurosa sobre las prácticas, facilitando la construcción de conocimientos sólidos y fundamentados. Las fuentes prin-

cipales que se emplean en este proceso incluyen registros de actas de cotejo, videos de reuniones e instrumentos de evaluación, los cuales, según Batle Cladera et al. (2021), permiten seguir el desarrollo de las actividades y verificar la participación y el rendimiento de los estudiantes.

Entre las principales fuentes se encuentran las actas de cotejo, los videos de reuniones virtuales, y los instrumentos de identificación y evaluación del aprendizaje. Las primeras ofrecen registros sistemáticos de la participación de los estudiantes, roles y compromisos que se asumen en actividades grupales. Según Torres-Lara et al. (2021), su análisis mediante métodos de contenido permite verificar la coherencia en la evaluación del proceso y la participación, promoviendo la objetividad. Los videos, documentan en tiempo real las experiencias, expresiones y dinámicas en las reuniones, lo que facilita un análisis comparativo entre versiones iniciales y finales, práctica que según Bergmann y Sams (2019) garantizan la validez del proceso.

Los instrumentos de evaluación, incluyen encuestas, tests y formatos de autoevaluación, aportan información específica sobre el desempeño individual y grupal. El análisis de estas respuestas, mediante técnicas estadísticas, aporta una visión detallada y precisa, como sugieren Creswell y Creswell (2018), lo que fortalece la interpretación y confiabilidad de los resultados. La triangulación de estas fuentes favorece la construcción de una narrativa coherente y enriquecida del proceso formativo, permite no solo las acciones, sino también el impacto y la transformación que emergen. Conforme a Stake (1995), la coherencia entre fuente, método y resultado es esencial para garantizar la validez interna y la sustentabilidad de la sistematización.

En síntesis, el uso combinado de diversas fuentes y métodos de verificación aporta una mayor robustez a la sistematización. La complementación de registros, videos e instrumentos de evaluación permite consolidar evidencias diversas que, verificadas rigurosamente, fortalecen la credibilidad del análisis. La triangulación metodológica, además, asegura que los hallazgos no dependan de una única fuente, sino que emerjan de la convergencia de múltiples evidencias, lo cual enriquece y valida la interpretación de la experiencia educativa.

1.6. Justificación teórica del conjunto

La definición de conceptos y dimensiones constituye el eje articulador de la sistematización, pues a través de ellos se organiza y orienta la comprensión de la experiencia educativa desde un enfoque reflexivo y transformador. Los conceptos seleccionados responden a la necesidad de profundizar en la relación entre práctica docente, aprendizaje colaborativo y evaluación formativa, lo que establece un marco teórico para la interpretación crítica de los acontecimientos que se vivieron durante la intervención. Así, Barreras Villavelázquez et al. (2021), informaron que el trabajo interrelacionado de las dimensiones permite que la sistematización trascienda un registro documental para convertirse en un proceso integral de aprendizaje, que genera conocimiento sobre la acción pedagógica.

La justificación de los conceptos empleados se sustenta en su pertinencia para valorar la calidad de las prácticas formativas y su contribución al desarrollo profesional docente. Así, las dimensiones definidas orientan la reconstrucción de la experiencia desde una mirada reflexiva, cercana a lo que Stake (1995) denomina una interpretación situada, donde el valor de la evidencia no reside solo en los resultados, sino en el proceso que conduce a ellos. En este sentido, los núcleos conceptuales permiten comprender la sistematización como una práctica investigativa que contribuye tanto a la producción de conocimiento como a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, los indicadores seleccionados para esta experiencia operan como mediadores entre teoría y práctica, lo que permite traducir constructos conceptuales en evidencias verificables. De acuerdo con Kusek y Rist (2004), un sistema de monitoreo y evaluación efectiva requiere de indicadores claros, pertinentes y medibles que posibiliten la toma de decisiones fundamentadas. En el marco de esta sistematización, los indicadores se diseñados para capturar no solo la participación o desempeño observable de los estudiantes, sino también la profundidad de sus aportes y el compromiso demostrado en los procesos colaborativos.

En esta experiencia, los indicadores contribuyeron a visibilizar la apropiación de saberes por parte de los estudiantes, lo que permitió comparar versiones iniciales y finales de sus producciones y evidenciar los avances en su formación académica y ética. Al relacionar estos indicadores con las dimensiones previamente definidas, se configuró un sistema de análisis coherente que permitió comprender los procesos de transformación desde una perspectiva integral y contextualizada.

La elección de las fuentes y métodos de verificación responde a la necesidad de garantizar la validez, confiabilidad y pertinencia de la información recolectada. Según Mertens (2019), los métodos deben seleccionarse en función de su capacidad para reflejar la complejidad social y educativa del fenómeno investigado, lo que mantiene una coherencia interna entre las dimensiones, los indicadores y las fuentes de evidencia. En este caso, se recurrió a listas de cotejo, grabaciones en Meet y análisis comparativos entre versiones iniciales y finales de los trabajos estudiantiles. Estas estrategias se complementaron con la revisión de instrumentos de identificación y evaluación, fortaleciendo la triangulación de datos.

Estas fuentes permitieron comprender la dinámica formativa de los grupos, registrar el desarrollo de competencias y verificar la coherencia entre los propósitos del proyecto y los aprendizajes alcanzados. De este modo, la metodología que se empleó posibilitó, acceder a los significados subyacentes de las prácticas y discursos que emergieron en el proceso. El conjunto teórico expuesto articula conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos que convergen en una lógica de coherencia entre el marco conceptual y la experiencia educativa. Desde la perspectiva de Carlino (2005) y Hyland (2009), la escritura académica como práctica social permite visibilizar este entramado teórico-práctico, en tanto posibilita representar los procesos reflexivos que configuran el conocimiento pedagógico.

En esta sistematización, la fundamentación teórica no se limita a un sustento externo, sino que se entrelaza con la práctica vivida, genera un entramado de saberes que fortalecen la formación docente y la sustentabilidad de la innovación. Cada elemento -desde las dimensiones y los indicadores hasta los métodos y fuentes -contribuye a sostener el rigor del proceso reflexivo y a garantizar la validez de los hallazgos. En última instancia, la justificación teórica del conjunto reafirma que el conocimiento educativo se construye colectivamente, mediante el diálogo entre teoría, práctica y reflexión crítica, tal como proponen Barreras Villavelázquez et al. (2021) y O. Jara (2018).

1.7. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera

A partir de este punto, el capítulo orienta su mirada hacia el currículo de la carrera con el propósito de identificar cómo esta experiencia pedagógica se enlaza con el perfil profesional de los estudiantes y contribuye al desarrollo de competencias clave como las habilidades cognitivas, el trabajo en equipo y la adaptabilidad. Este nuevo tramo permitirá analizar los aportes concretos al plan de estudios y a la formación integral del futuro profesional, estableciendo un puente entre la práctica educativa y los resultados esperados del perfil de egreso.

1.7.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera

Introducción

Vincular la experiencia educativa con las competencias del perfil de egreso constituye un componente esencial en la sistematización de prácticas innovadoras, pues permite evidenciar la coherencia formativa entre los aprendizajes alcanzados y las demandas profesionales que la sociedad del conocimiento impone. Según Barnett (2003), el perfil profesional del egresado se configura como un entramado de saberes, habilidades y valores que permiten al individuo desenvolverse en contextos complejos, cambiantes e interdependientes.

La experiencia analizada se sustenta en el fortalecimiento de tres competencias clave del perfil de egreso: **habilidades cognitivas, trabajo en equipo y adaptabilidad**, las cuales se vinculan directamente con la propuesta de desarrollo del **liderazgo distributivo** para potenciar la efectividad de los trabajos colaborativos.

Competencias seleccionadas

1. Habilidades cognitivas
2. Trabajo en equipo
3. Adaptabilidad

La competencia de habilidades cognitivas se fortaleció mediante actividades que promovieron el razonamiento, la construcción de ideas y la participación reflexiva en clase.

Como plantea Indacochea Mendoza et al. (2024), el desarrollo de habilidades cognitivas permite a los estudiantes planificar, organizar y regular su comportamiento académico y personal, favoreciendo la autorregulación del aprendizaje. En coherencia con Carlino (2005), la comunicación académica constituye un espacio privilegiado para la movilización de estas habilidades, al implicar la argumentación, la lectura crítica y la producción de discursos propios.

En esta experiencia, los estudiantes lograron expresar sus ideas con fluidez verbal y flexibilidad cognitiva, demostrando una comprensión más profunda de los contenidos y generando aportes significativos en la construcción colectiva del conocimiento.

Evidencia práctica: La competencia se evidenció cuando los estudiantes compartieron experiencias y aportes durante las discusiones grupales, enriqueciendo la tarea común y demostrando razonamiento crítico en relación con los temas tratados.

La competencia de trabajo en equipo se consolidó a través del involucramiento activo de los estudiantes, la asunción de papeles diferenciados y la cooperación sostenida en actividades colaborativas. Según Barroso-Tristán y Gómez-Rey (2024), el aprendizaje colaborativo en la educación superior favorece la integración social y académica, siempre que exista una organización clara del trabajo y un acompañamiento docente orientado al seguimiento y la mediación. Así, el docente asumió un papel de facilitador, lo que promovió la gestión de conflictos, la distribución equitativa de tareas y la reflexión sobre las estrategias de grupo, esto constituye evidencias tangibles del desarrollo de competencias interpersonales y de liderazgo compartido (Villa & Poblete, 2008).

Evidencia práctica: Se observó que la distribución de tareas se ajustó a las capacidades y estilos de aprendizaje de los integrantes, generando un sentido de responsabilidad colectiva y una comunicación efectiva que fortaleció la cohesión grupal.

La adaptabilidad se manifestó como una competencia transversal que permitió a los estudiantes responder de manera flexible y eficaz ante los cambios en las dinámicas grupales, las exigencias académicas y las particularidades de cada actividad. De acuerdo con Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2019), la adaptabilidad implica la capacidad de ajustarse a demandas académicas, sociales y emocionales, siendo un factor determinante del éxito académico y del bienestar personal. En esta experiencia, los estudiantes demostraron una sólida disposición para afrontar nuevas situaciones, redefinir sus objetivos y articular sus esfuerzos de forma colectiva.

Evidencia práctica: Esta competencia se expresó claramente cuando los estudiantes mostraron satisfacción y motivación frente a los desafíos planteados, respondiendo

con estrategias conjuntas para cumplir las metas del grupo, incluso en contextos de alta exigencia.

En conjunto, las tres competencias: habilidades cognitivas, trabajo en equipo y adaptabilidad se integran para configurar un perfil de egreso coherente con las demandas actuales de la educación superior y la sociedad del conocimiento (Barnett, 2003). La experiencia sistematizada evidencia que el desarrollo de dichas competencias no ocurre de forma aislada, sino como parte de un proceso dialógico de construcción colectiva del conocimiento, donde la orientación docente, la comunicación académica (Carlino, 2005) y la evaluación formativa (Villa & Poblete, 2008) contribuyen a la articulación entre teoría y práctica. De este modo, la experiencia refuerza la pertinencia del currículo universitario al promover aprendizajes significativos.

1.7.2. Resultados de aprendizaje vinculados

La explicitación y vinculación de los resultados de aprendizaje con las experiencias educativas innovadoras constituye un elemento esencial dentro de los procesos de sistematización y mejora curricular. En el marco de un currículo orientado por competencias, los resultados de aprendizaje actúan como evidencias verificables de lo que el estudiante es capaz de demostrar al finalizar un proceso formativo (Zabalza, 2003).

De acuerdo con Biggs y Tang (2011), la claridad en los resultados permite garantizar la alineación constructiva entre la enseñanza, las actividades de aprendizaje y los mecanismos de evaluación, de modo que los estudiantes comprendan el propósito formativo y puedan asumir un rol activo en su propio aprendizaje. En este sentido, el presente apartado muestra cómo los resultados de aprendizaje seleccionados en la carrera de Psicología se vinculan con las experiencias desarrolladas durante la intervención educativa innovadora, evidenciando su pertinencia curricular y su contribución al perfil de egreso.

Resultados de aprendizaje seleccionados

1. Uso de técnicas de exploración psicológica en el ámbito organizacional, educativo y social, desarrollando capacidades y habilidades para el manejo de la historia clínica y la entrevista psicológica.

2. Identifica la importancia del estudio de la conducta, comportamiento humano y las funciones psíquicas como unidad biopsicosociocultural, a través del procesamiento de la información adquirida mediante el uso de técnicas de aprendizaje.

El primer resultado está vinculado con la capacidad del estudiante para aplicar técnicas de exploración psicológica en contextos diversos, demostrando destrezas tanto en la recopilación como en el análisis de información. Esta competencia se integra en la lógica de la formación práctica y reflexiva, en la que la entrevista y la historia clínica constituyen herramientas centrales del quehacer psicológico.

Según Villa y Poblete (2008), la evaluación de competencias debe basarse en evidencias que manifiesten desempeños observables y contextualizados, aspecto que aquí se logró mediante la realización de actividades colaborativas de simulación y análisis de casos. Dichas actividades favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico y de la solución de problemas, componentes esenciales para un aprendizaje significativo (Biggs & Tang, 2011).

En la práctica, este resultado de aprendizaje se evidenció cuando los estudiantes aplicaron técnicas de entrevista a compañeros o participantes voluntarios, registraron la información en informes analíticos y realizaron procesos de coevaluación y retroalimentación. Estos momentos de reflexión colaborativa posibilitaron una aproximación más integral al sujeto evaluado y consolidaron el dominio técnico e interpersonal necesario para el ejercicio responsable de la Psicología. La dinámica grupal también fomentó la autorregulación y la conciencia ética en el manejo de datos sensibles, contribuyendo al perfil profesional esperado.

El segundo resultado se orienta al reconocimiento del ser humano como una unidad compleja en la que confluyen dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y culturales. Este enfoque responde a un paradigma formativo que, como advierte Barnett (2003), exige preparar a los estudiantes para enfrentarse a la complejidad y la incertidumbre del mundo contemporáneo mediante el desarrollo de una comprensión crítica y situada del conocimiento. En línea con Zabalza (2003), un currículo basado en competencias debe promover aprendizajes integrados que articulen saberes, habilidades y actitudes.

Durante la experiencia innovadora, este resultado de aprendizaje se fortaleció a través de la participación activa en grupos de trabajo dedicados al análisis de casos psicológicos y educativos. Los estudiantes elaboraron reportes donde evidenciaron la comprensión del comportamiento humano como fenómeno biopsicosociocultural y discutieron los factores contextuales que influyen en la conducta.

A partir de estas actividades, se promovió la capacidad de procesar información desde un enfoque crítico y reflexivo, así como la integración de teorías y valores en situaciones reales de aprendizaje. Las interacciones colaborativas estimularon la empatía, la comu-

nicación asertiva y la valoración de la diversidad, aspectos que Villa y Poblete (2008) consideran fundamentales para el desarrollo de competencias transversales.

La experiencia educativa descrita permitió fortalecer la coherencia entre los resultados de aprendizaje y el perfil profesional del psicólogo, al promover reflexiones profundas sobre la práctica y el conocimiento situado. El trabajo colaborativo, la simulación de entrevistas psicológicas y el análisis de casos se configuraron como estrategias que articularon teoría y práctica desde un enfoque de aprendizaje activo. Este proceso encarna la noción de aprendizaje significativo y transformador planteada por Barnett (2003), donde el estudiante se convierte en protagonista de su propio desarrollo disciplinar y ético.

1.7.3. Actividades y evidencias

Introducción

En la sistematización de experiencias educativas innovadoras, la trazabilidad entre actividades desarrolladas, resultados de aprendizaje y evidencias generadas constituye un elemento central para garantizar la coherencia curricular y su alineación con el perfil de la carrera. Biggs y Tang (2011) señalaron que la alineación constructiva es el principio que asegura que las tareas y métodos de evaluación estén directamente vinculados con lo que se espera que el estudiante aprenda, logrando un engranaje preciso entre la actividad docente y el aprendizaje significativo.

A lo largo de la experiencia, se implementaron tres actividades principales que aportaron al logro de los resultados de aprendizaje: 1) Análisis de casos con asunción de roles para explorar la conducta humana y su contexto biopsicosociocultural. 2) Creación de actividades de debate y reflexión grupal con liderazgo rotativo y 3) Retroalimentación docente sobre roles asumidos, evaluando procesos grupales y logros individuales.

Relación actividad–resultado

1. **Análisis de casos con asunción de roles.** Esta actividad se diseñó para desarrollar el resultado de aprendizaje: *Uso de técnicas de exploración psicológica en el ámbito organizacional, educativo y social, fortaleciendo habilidades para el manejo de la historia clínica y la entrevista psicológica*. Barnett (2003) enfatizó que el aprendizaje significativo implica enfrentar la complejidad del conocimiento en contextos

auténticos; la simulación de roles permite que los estudiantes internalicen procedimientos profesionales en entornos controlados.

2. **Debate y reflexión grupal con liderazgo rotativo.** Orientada a desarrollar el resultado de aprendizaje: *Identifica la importancia del estudio de la conducta y las funciones psíquicas como unidad biopsicosociocultural, procesando información mediante técnicas de aprendizaje colaborativo*. SegúnIntriago-Cedeño et al. (2022), las dinámicas participativas potencian el interés por el contenido y fomentan una comprensión más profunda de la materia, dado que promueven la reinterpretación y construcción del conocimiento de forma compartida.

3. **Retroalimentación docente sobre roles y procesos grupales.** Esta actividad buscó reforzar el mismo resultado de aprendizaje del primer caso, integrando la observación directa y el *feedback* individual. Villa y Poblete (2008) sostienen que las evidencias recopiladas en estos procesos constituyen un medio para validar el desarrollo efectivo de las competencias, permitiendo ajustar estrategias formativas.

La articulación de actividades, resultados y evidencias demuestra una clara alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011), donde cada tarea se vincula intencionadamente con competencias definidas en el perfil de la carrera. La coherencia detectada responde a lo que Zabalza (2003) denomina pertinencia didáctica: un modelo pedagógico en el que teoría y práctica se complementan para que las capacidades adquiridas sean verificables y transferibles a contextos profesionales. La experiencia confirma que, mediante el diseño cuidadoso de actividades y la recogida sistemática de evidencias, es posible fomentar un aprendizaje profundo (Barnett, 2003).

1.7.4. Reflexión sobre la alineación curricular

La reflexión sobre la alineación curricular constituye un momento clave en todo proceso de innovación educativa, pues permite analizar de qué manera las experiencias pedagógicas dialogan con los propósitos formativos institucionales y con el perfil de egreso profesional. En el contexto actual de complejidad e incertidumbre en la educación superior, las universidades deben revisar permanentemente la coherencia entre las competencias que buscan desarrollar y las estrategias didácticas que emplean para alcanzarlas (Barnett, 2003).

Desde esta perspectiva, la experiencia pedagógica desarrollada aportó significativamente al fortalecimiento del currículo y al logro del perfil de egreso, al promover competencias clave como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la adaptabilidad frente a contextos cambiantes. Tal como sostiene Zabalza (2003), el currículo por competencias busca articular saberes, habilidades y actitudes, enfocándose en la capacidad de los estudiantes para actuar de manera eficaz en situaciones reales.

Así, Gimeno Sacristán (2010) notificó que, el currículo es un proyecto político y cultural que expresa valores y finalidades sociales, por lo que su articulación con experiencias formativas significativas favorece la construcción de aprendizajes contextualizados. Este enfoque de integración entre teoría y práctica se expresó en la incorporación de estrategias de aprendizaje colaborativo orientadas bajo un modelo de liderazgo distributivo, donde los estudiantes asumieron distintos roles y responsabilidades, co-construyendo conocimiento mediante dinámicas participativas.

Por tanto, las dificultades que se vivieron en torno a la participación y coordinación estudiantil evidencian la necesidad de seguir fortaleciendo las estrategias de acompañamiento pedagógico e institucional, especialmente en entornos de educación en línea. Los aprendizajes derivados de esta experiencia permiten afirmar que la reflexión sobre la alineación curricular no solo contribuye a identificar mejoras en la práctica docente, sino que también actúa como un motor para la transformación institucional. La articulación entre liderazgo distributivo y trabajo colaborativo demostró ser una vía efectiva para potenciar la autonomía del estudiante y vincular el aprendizaje con la realidad social y profesional.

La proyección futura de esta experiencia sugiere seguir profundizando en la revisión del modelo curricular, incorporando espacios de evaluación participativa y retroalimentación continua, que permitan a docentes y estudiantes reflexionar colectivamente sobre la pertinencia y coherencia del aprendizaje. Se trata, según Barnett (2003), de asumir la incertidumbre no como un obstáculo, sino como una oportunidad para el desarrollo de una educación superior más crítica y comprometida. De este modo, la reflexión sobre la alineación curricular se constituye no solo en un ejercicio de evaluación, sino también en una práctica de crecimiento institucional y personal.

En síntesis, reflexionar sobre la alineación curricular después de una experiencia educativa innovadora permite reinterpretar el sentido del currículo como un espacio de encuentro entre ideales formativos, prácticas pedagógicas y contextos sociales en transformación. El desafío consiste en mantener una mirada crítica, flexible y colaborativa, que preserve la cohesión entre los fines del currículo y las experiencias concretas de aprendi-

zaje. Así, la coherencia curricular no se impone como una estructura rígida, sino que se construye como un proceso continuo de diálogo, revisión y mejora colectiva que brinda sentido al proyecto educativo universitario.

1.8. Transición hacia la operacionalización estratégica

Este acápite da inicio a la operacionalización estratégica, espacio donde la experiencia toma cuerpo en la descripción de las estrategias implementadas núcleo, soporte y contingencia que configuraron su "ingeniería didáctica". En este marco, se abordará cómo la estrategia de evaluaciones diagnósticas participativas, el seguimiento formativo y la evaluación autoreflexiva-colaborativa se articularon como dispositivos de gestión pedagógica que tradujeron el currículo en práctica viva, orientando la toma de decisiones y la adaptación continua del proceso formativo.

A partir de estas premisas, se desarrollaron tres estrategias núcleo: **las evaluaciones diagnósticas participativas, el seguimiento formativo y la evaluación autoreflexiva-colaborativa**. Cada una busca movilizar procesos metacognitivos y colaborativos, fortaleciendo tanto la autonomía como la responsabilidad compartida de los estudiantes en su aprendizaje.

La estrategia de evaluaciones diagnósticas participativas se implementó en tres momentos articulados. En primer lugar, los estudiantes completaron una encuesta diagnóstica orientada a identificar sus competencias y estilos de aprendizaje. Este proceso inicial permitió reconocer las particularidades de cada estudiante y establecer un punto de partida común. En una segunda fase, cada participante analizó individualmente los resultados de su diagnóstico, lo que propició un proceso de autoexploración en consonancia con la mirada de la escritura y el pensamiento académico como prácticas sociales reflexivas (Carlino, 2005). La tercera fase implicó una integración colectiva: el grupo revisó sus resultados globales y conformó equipos de trabajo considerando afinidades y complementariedades detectadas.

Esta estrategia favoreció el logro del resultado de aprendizaje vinculado al autoconocimiento de las propias competencias y estilos de aprendizaje, lo que fortaleció la efectividad de los grupos colaborativos. Entre las evidencias más significativas se encuentran los registros derivados de las encuestas diagnósticas y su análisis grupal, que sirvieron de insumo para la conformación de los equipos. Este proceso permitió observar una mayor

coherencia entre las tareas asignadas y las fortalezas individuales de los estudiantes, en línea con el enfoque de la enseñanza reflexiva y situada (Schön, 1992).

El seguimiento formativo fue una estrategia de acompañamiento continuo que se desarrolló en tres momentos. En primer lugar, el docente consolidó los grupos de trabajo, registrando su composición y distribución de roles. En el segundo momento, se realizó un acompañamiento inicial para observar la organización interna, las interacciones y la forma en que los estudiantes asumían sus responsabilidades. Finalmente, a través de la observación directa y registros sistemáticos, el docente retroalimentó el desempeño grupal, identificó avances y dificultades, e implementó acciones de mejora. Este proceso se apoyó en la visión del aprendizaje como construcción activa y evaluable, en coherencia con el modelo de evaluación formativa continua (Black & Wiliam, 2009).

1.8.1. Resultados y evidencias

La aplicación de esta estrategia fortaleció el **trabajo en equipo, la gestión de conflictos y la organización interna** de los grupos. Las evidencias se encuentran en los cuadernos de campo y registros del docente, donde se describen los roles asumidos, el nivel de comunicación, y el cumplimiento de tareas. Estas anotaciones muestran cómo la observación orientada y la retroalimentación formativa facilitan un aprendizaje en espiral, donde la acción y la reflexión se integran de manera dinámica, tal como proponen Gibbs (2008) y Biggs y Tang (2011).

La evaluación autoreflexiva-colaborativa se fundamentó en la corresponsabilidad del aprendizaje. En el primer momento, los estudiantes completaron una autoevaluación de su desempeño dentro del grupo. Luego, en una segunda fase, realizaron una coevaluación anónima valorando el trabajo de sus pares. Finalmente, el docente consolidó y devolvió los resultados para promover la reflexión conjunta. Este proceso, sustentado en la metacognición y la responsabilidad compartida (Boud & Falchikov, 2007), convirtió la evaluación en un espacio de diálogo crítico más que de calificación.

Los principales resultados se vincularon con el desarrollo de la autocrítica constructiva, la responsabilidad personal y grupal, y la capacidad de otorgar retroalimentación significativa. Las evidencias provienen de los instrumentos de autoevaluación y coevaluación, así como de las actas de retroalimentación conjunta. Se constató un crecimiento en la capacidad de los estudiantes para argumentar sus juicios y reconocer el valor del aporte de los demás (Carlino, 2005; Zabalza, 2003). El conjunto de las estrategias núcleo

descritas se integra bajo una lógica de coherencia didáctica que responde al modelo de alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011) y a una concepción competencial y reflexiva del aprendizaje (Zabalza, 2003).

Se resalta que, los soportes constituyen elementos esenciales que posibilitan la implementación efectiva y sostenible de las estrategias núcleo. Según Fullan (2007), el cambio educativo profundo requiere no solo de ideas transformadoras, sino de estructuras de apoyo que garanticen coherencia, acompañamiento y continuidad en los procesos de mejora. Estos soportes funcionan como mediaciones que hacen posible el tránsito desde la intención pedagógica hacia la acción sostenida, facilitan la creación de una cultura compartida de reflexión y aprendizaje colaborativo. Así, reconocer y describir los soportes aplicados en la experiencia permite comprender cómo se configuró un entorno de desarrollo profesional y aprendizaje significativo entre docentes y estudiantes.

En la sistematización de esta experiencia educativa se identificaron tres soportes clave: (1) el uso de encuestas e instrumentos de evaluación, (2) el acompañamiento docente, y (3) el registro documentado de resultados de autoevaluación y coevaluación. Cada uno de ellos respondió a una necesidad concreta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y contribuyó de manera diferenciada al fortalecimiento de las estrategias pedagógicas núcleo, facilitando la evaluación diagnóstica, el seguimiento formativo y la retroalimentación autoreflexiva de los estudiantes.

El primer soporte que se aplicó consistió en la implementación de encuestas e instrumentos de evaluación destinados a identificar el perfil académico de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje y competencias predominantes. Esta acción permitió conformar grupos de trabajos equilibrados y complementarios, asegurando una mayor efectividad en la dinámica colaborativa. Además, las encuestas facilitaron una comprensión más profunda de las diferencias individuales, promoviendo un enfoque inclusivo y participativo en la planificación pedagógica.

El segundo soporte se centró en el acompañamiento docente sistemático, mediante observaciones directas y registros sobre el desarrollo de los grupos de trabajo. El docente asumió un rol de guía, identificando avances, dificultades y dinámicas internas, ofreciendo retroalimentación oportuna a los equipos. Así, Wenger (1998) señaló que las comunidades de práctica se fortalecen precisamente en estos espacios de acompañamiento reflexivo, en los que los participantes co-construyen aprendizajes situados a partir de su experiencia compartida.

El tercer soporte que se aplicó consistió en la sistematización de los resultados de autoevaluación y coevaluación, integrando los juicios reflexivos de los estudiantes sobre su desempeño grupal e individual. Este registro documentado cumplió la función de respaldo y transparencia del proceso, fortaleciendo la confianza en la valoración conjunta del aprendizaje. Como planteó Fullan (2007), la documentación rigurosa y reflexiva de las prácticas educativas no solo legitima las innovaciones, sino que propicia la retroalimentación institucional y el aprendizaje organizacional.

Finalmente, el registro documentado de resultados posibilitó la consolidación de la **estrategia de evaluación autoreflexiva-colaborativa**, al promover procesos de metacognición sobre los compromisos asumidos y los grados de responsabilidad alcanzados. Así, el desarrollo de una cultura de mejora escolar depende de la articulación entre soportes técnicos y culturales que legitimen la reflexión pedagógica en comunidad.

Las evidencias recogidas en registros, testimonios y productos generados por los estudiantes reflejan que los soportes aplicados funcionaron de manera efectiva. En la estrategia diagnóstica participativa se observó una alta implicación y compromiso por parte del estudiantado; los registros del acompañamiento docente mostraron mejoras progresivas en la cohesión grupal y la eficacia de las tareas colaborativas; mientras que las autoevaluaciones y coevaluaciones evidenciaron mayor responsabilidad y conciencia del propio aprendizaje. Estas manifestaciones son coherentes con la idea de Wenger (1998) de que los aprendices, cuando participan activamente en comunidades de práctica bien acompañadas, desarrollan una identidad de participación que sostiene el aprendizaje a largo plazo.

En conjunto, los soportes que se aplicaron demostraron ser condiciones habilitadoras esenciales para la sostenibilidad de la innovación educativa. Tal como plantea Fullan (2007), los procesos de cambio solo se consolidan cuando las estructuras de apoyo institucional, la cultura de colaboración y las prácticas reflexivas se integran de manera coherente. Desde esta visión, los soportes no se conciben como acciones accesorias, sino como engranajes que articulan las estrategias pedagógicas y garantizan su permanencia.

Por otra parte, al observar la poca asistencia de los estudiantes a las sesiones sincrónicas, se implementó una estrategia de motivación y reconocimiento. Se estableció un registro sistemático de asistencia que permitiera emitir, al finalizar el proceso, una certificación emitida por la dirección de carrera a quienes mantuvieran un compromiso sostenido con la experiencia pedagógica. Esta acción generó un sentido de pertenencia y valoración institucional que reforzó la constancia estudiantil.Fullan (2007), informó que,

las transformaciones educativas exitosas requieren acreditar logros visibles como mecanismos de refuerzo del cambio; en este caso, la certificación funcionó como un incentivo simbólico y una señal de reconocimiento al esfuerzo sostenido de los participantes.

En cuanto a la inseguridad de los estudiantes para coevaluar a sus compañeros, se aplicó una estrategia de acompañamiento formativo en el proceso. Se explicó el propósito pedagógico de la coevaluación, se profundizó en su carácter ético y se aseguró el anonimato en las respuestas. De esta forma, los estudiantes comprendieron que evaluar al otro no era un acto de juicio, sino un ejercicio de responsabilidad compartida hacia la mejora. Según Boud y Falchikov (2007), la autoevaluación y coevaluación bien acompañadas son medios potentes para fortalecer la autonomía y la confianza del aprendiz, la orientación docente fue esencial para transformar una situación de inseguridad en una oportunidad de crecimiento ético y reflexivo.

Finalmente, la confusión del docente sobre el acompañamiento a los grupos de trabajo se resolvió mediante la entrega de un cronograma detallado y un formato de registro de las sesiones de acompañamiento. Este instrumento facilitó la planificación y permitió al docente sistematizar la evidencia del proceso realizado. Morrison (2009) sostiene que la organización del trabajo en proyectos educativos innovadores demanda estructuras de apoyo claras que orienten la acción sin restringir la creatividad docente. Con esta medida, se fortaleció la coordinación y se garantizó un seguimiento continuo y coherente entre estudiantes y tutor.

Yin (2014) notificó que la confiabilidad en los procesos de investigación educativa depende del registro sistemático de tales experiencias, pues son justamente los ajustes y adaptaciones los que demuestran la madurez metodológica de una propuesta. Así, el aprendizaje derivado no radica solo en haber superado los imprevistos, sino en haberlos integrado al entramado pedagógico, transformándolos en oportunidades de mejora y evolución colectiva.

Por último, las estrategias de contingencia complementan el ecosistema, aportan alternativas que permiten gestionar situaciones imprevistas o emergencias pedagógicas. Reconocimientos por asistencia, modalidades diversas para la expresión estudiantil (escrita o auditiva), acompañamientos enfocados en el propósito objetivo de la coevaluación y cronogramas detallados para docentes son ejemplos que ilustran esta capa de flexibilidad que fortalece la resiliencia del sistema. La interdependencia de estas tres dimensiones garantiza una experiencia pedagógica integral, adaptable y orientada al logro de los objetivos educativos planteados.

En síntesis, la arquitectura del ecosistema estratégico que aquí se sistematiza constituye un entramado vivo, donde las estrategias núcleo, soporte y contingencia no sólo se complementan, sino que se potencian mutuamente. Esta articulación holística permite que la experiencia pedagógica no se constriña a un sistema mecánico, sino que responda a la complejidad, a la incertidumbre y a la dinámica propia de los procesos educativos innovadores. Así, este ecosistema se convierte en un espacio estratégico que integra estructura, soporte y flexibilidad para fomentar la eficacia y pertinencia educativa en contextos reales y cambiantes (Morin, 2001).

Este acápite permite entrelazar las estrategias que se implementaron con las competencias curriculares alcanzadas, y se ratificó la coherencia del ecosistema estratégico desplegado. Las experiencias desarrolladas no constituyeron prácticas fragmentadas, sino un tejido intencionado de acciones formativas orientadas al fortalecimiento de habilidades cognitivas, trabajo en equipo y adaptabilidad. En este sentido, las estrategias que se aplicaron se articularon bajo una lógica de competencia integral, donde las dimensiones de saber, saber hacer y saber ser se conjugaron en procesos de aprendizaje activos, reflexivos y colaborativos (Zabalza, 2003), y promovieron un análisis metacognitivo.

La competencia de trabajo en equipo se fortaleció a través de la aplicación sostenida de la evaluación autoreflexiva-colaborativa, la cual configuró un espacio de interdependencia cognitiva y emocional. Los estudiantes aprendieron a valorar no solo los resultados grupales, sino también la importancia del proceso relacional que los produce. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica invitó a transitar del desempeño individual al compromiso colectivo, cimentando una cultura de responsabilidad compartida.

Por su parte, la competencia de adaptabilidad encontró sustento en la estrategia de seguimiento formativo, una práctica orientada a la retroalimentación continua y personalizada. Este acompañamiento sistemático permitió a los docentes observar la evolución progresiva de los estudiantes y ofrecer orientaciones ajustadas a sus necesidades y ritmos de aprendizaje. Más allá del ajuste técnico, se promovió un aprendizaje resiliente, capaz de responder constructivamente ante las exigencias del grupo y las variaciones propias del entorno académico.

La pertinencia del proceso se reflejó en la sostenibilidad de las competencias alcanzadas y en su potencial de transferibilidad hacia otros contextos educativos, donde la innovación pedagógica se encuentra al servicio de una formación humana integral (Morin, 2001; Tobón, 2017). Así, este cierre permite comprender este acápite como una plataforma de madurez institucional y pedagógica, que sirve de bisagra narrativa hacia el

siguiente módulo dedicado a la evaluación, donde el foco se trasladará a la acreditación, mejora continua y retroalimentación del proceso educativo.

1.9. Transición hacia la evaluación

La siguiente fase, centrada en la evaluación, busca dar validez, credibilidad y transferibilidad a la experiencia sistematizada. Este proceso se apoyará en el uso de instrumentos concretos como cuestionarios de autoevaluación de competencias y estilos de aprendizaje, registros anecdóticos y rúbricas de autoevaluación y coevaluación que, permitirán valorar la pertinencia y los efectos de las estrategias implementadas. Así, la evaluación se presenta no solo como un acto de medición, sino como una práctica reflexiva que fortalece la consistencia y la replicabilidad de la propuesta pedagógica.

1.9.1. Instrumentos de evaluación aplicados

La evaluación constituye un proceso reflexivo, sistemático y continuo, que no solo busca emitir juicios de valor sobre el aprendizaje, sino también orientar la mejora de los procesos educativos (Casanova, 1999). Los instrumentos de evaluación que se utilizaron fueron: cuestionario de autoevaluación de competencias, cuestionario de evaluación de estilos de aprendizaje, registro anecdótico, y rúbricas de autoevaluación y coevaluación. Cada uno de ellos aportó información valiosa para comprender los procesos individuales y colaborativos, permitiendo triangular evidencias y fortalecer la validez de la sistematización.

El primero permitió valorar las capacidades y habilidades de los estudiantes, focalizándose en dimensiones como el trabajo colaborativo, la responsabilidad y la comunicación asertiva. Este se aplicó en dos fases: una inicial de socialización sobre su propósito y estructura, y una segunda de aplicación acompañada, en la que el docente brindó apoyo técnico y aclaró dudas, esto permitió conocer su nivel de dominio en relación con las demandas de los equipos de trabajo. Este tipo de evaluación formativa contribuye a que los sujetos tomen conciencia de su propio progreso y se impliquen activamente en el proceso educativo.

El cuestionario de evaluación de estilos de aprendizaje permitió identificar los modos preferentes de procesamiento de la información y de organización del trabajo académico, atendiendo a los estilos concreto-secuencial, abstracto-secuencial, concreto-aleatorio y

abstracto-aleatorio, este instrumento se aplicó en dos momentos: primero la socialización de su finalidad y estructura, y luego la aplicación acompañada.

Las evidencias mostraron una diversidad de comportamientos y formas de implicación dentro de los grupos de trabajo. Conocer estos estilos posibilitó al docente articular estrategias diferenciadas para fortalecer la colaboración y la asignación de roles, acorde con las particularidades de cada estudiante. El registro anecdótico permitió recoger información cualitativa sobre las interacciones, comportamientos, habilidades sociales y actitudes manifestadas en las sesiones sincrónicas de trabajo. Su aplicación contempló cuatro momentos: observación directa, descripción de hechos, registro temporal y contextual, y narración del suceso enfatizando las respuestas o acciones de los participantes.

Este instrumento proporcionó evidencias detalladas sobre el compromiso y la responsabilidad asumidos por los estudiantes en cada jornada. Tal como sostiene Stake (1995), la observación sistemática otorga credibilidad y profundidad a los estudios de caso educativos, esto permitió comprender los fenómenos más allá de la mera cuantificación de resultados. Así, las rúbricas de autoevaluación y coevaluación constituyeron instrumentos de valoración de criterios que midieron el desempeño propio y de los compañeros, a partir de razonamientos de compromiso, participación, organización, comunicación y aporte significativo.

El proceso de aplicación incluyó tres fases: socialización de criterios y niveles, evaluación/coevaluación propiamente dicha, y asignación de calificaciones según el nivel alcanzado. Las evidencias derivadas permitieron identificar fortalezas, áreas de mejora y proyecciones de actuación para futuras tareas cooperativas. Este enfoque, refuerza la evaluación democrática al promover la corresponsabilidad y el aprendizaje compartido entre pares.

En concordancia con Scriven (1991), la evaluación debe entenderse como un juicio fundamentado que integra evidencias múltiples y contextualizadas, asegurando su relevancia en la mejora educativa. En términos de validez y fiabilidad, la triangulación entre instrumentos permitió contrastar diferentes fuentes de evidencia, generando una visión más precisa y contextualizada de los aprendizajes. La coherencia entre técnicas, criterios y momentos de aplicación otorgó consistencia a los resultados, fortaleciendo la credibilidad del proceso de sistematización. Así, la evaluación trascendió su función calificadora para posicionarse como una herramienta de reflexión, mejora y construcción colectiva del conocimiento (Santos Guerra, 2003).

1.9.2. Indicadores de evaluación y criterios de validez

El diseño partió del reconocimiento de los aprendizajes situados y del principio de coherencia entre los objetivos, las estrategias pedagógicas y los criterios de valoración. Entre los indicadores que se aplicaron destacan: desempeño del trabajo, relaciones interpersonales y trabajo en equipo, habilidades cognoscitivas, preferencias para el aprendizaje, actitudes hacia el aprendizaje y habilidad para comunicarse. Cada uno se operacionalizó con instrumentos específicos que generaron evidencias tanto cuantitativas como cualitativas, contribuyendo a la construcción de juicios evaluativos fundamentados (Scriven, 1991).

El indicador de desempeño del trabajo permitió evaluar la organización, compromiso y responsabilidad de los estudiantes en el cumplimiento de las tareas asignadas. Se aplicó mediante cuestionarios de autoevaluación de competencias y rúbricas de auto y coevaluación, esto permitió observar la autorregulación y la capacidad de gestión del propio aprendizaje. La evidencia mostró un incremento en la participación activa, la asunción de roles dentro de los grupos y la mejora en la calidad de los productos académicos. Esta información fue esencial para retroalimentar a los estudiantes y promover la autonomía en el proceso formativo (Boud & Falchikov, 2007).

El indicador de relaciones interpersonales y trabajo en equipo midió la calidad de la interacción entre pares, la capacidad de resolver problemas y la cooperación en entornos colaborativos. Se aplicaron cuestionarios de estilos de aprendizaje y registros anecdóticos para registrar conductas observadas durante la interacción grupal. Los resultados evidenciaron un fortalecimiento de la cohesión grupal y una mejor coordinación de tareas, resultados que reflejan el valor de las dinámicas horizontales y el aprendizaje basado en la colaboración (Johnson & Johnson, 2017).

El indicador de habilidades cognoscitivas permitió valorar el desarrollo de capacidades analíticas, de síntesis y de resolución de problemas. Mediante rúbricas de autoevaluación y coevaluación, se evidenciaron avances en la argumentación, la coherencia de ideas y el nivel crítico en los aportes de los estudiantes durante las sesiones sincrónicas. Estas observaciones sugieren una evolución en el pensamiento reflexivo y en la aplicación de conocimientos, coherente con el enfoque constructivista de la práctica evaluativa.

El indicador de preferencias para el aprendizaje estuvo orientado a identificar los modos en que cada estudiante prefiere recibir, procesar y aplicar la información. Se midió mediante cuestionarios sobre estilos de aprendizaje y autoevaluaciones de competencias, generando evidencias durante las sesiones sincrónicas donde los participantes demostra-

ron comodidad y confianza al interactuar con sus pares. Este indicador permitió personalizar estrategias pedagógicas y reconocer la diversidad de estilos como una oportunidad para potenciar el aprendizaje colaborativo (Kolb, 2015).

El indicador de actitudes hacia el aprendizaje buscó describir la disposición, motivación y perseverancia en las actividades grupales. Los registros anecdóticos permitieron documentar la participación activa, la iniciativa y la colaboración entre los integrantes del grupo. Las evidencias mostraron una actitud positiva ante los desafíos académicos y un sentido creciente de responsabilidad compartida, lo que coincide con los enfoques que conciben la motivación como componente esencial del aprendizaje significativo.

Finalmente, la habilidad para comunicarse midió la claridad, coherencia y pertinencia en la expresión oral y escrita. Se recurrió a registros anecdóticos y rúbricas que analizaron la articulación del discurso, el manejo del lenguaje académico y la capacidad de argumentar en contextos de debate. La aplicación mostró avances notables en la expresión verbal y escrita de los estudiantes, consolidando la comunicación como vehículo de pensamiento y construcción colectiva (Cassany, 2006).

En cuanto a los criterios de validez, la experiencia utilizó la triangulación metodológica como garante de consistencia y rigor, la combinación de instrumentos (cuestionarios, rúbricas y registros anecdóticos) permitió contrastar perspectivas y asegurar la correspondencia entre los indicadores evaluados y las competencias curriculares (Yin, 2014). La validez interna se fortaleció mediante la coherencia estructural del sistema de evaluación, mientras que la credibilidad se sustentó en la transparencia de los procedimientos y la revisión colaborativa de resultados (Stake, 1995). Este enfoque permitió que la evaluación trascendiera el plano descriptivo y se convirtiera en un proceso interpretativo sustentado en evidencias verificables.

Los indicadores aplicados en este módulo ofrecieron una visión integral del aprendizaje, articulando dimensiones cognitivas, actitudinales y comunicativas. Su aplicación generó un conjunto robusto de evidencias que permitieron interpretar el tránsito de los estudiantes hacia competencias más complejas. Además, los criterios de validez adoptados garantizaron la confianza en los resultados obtenidos y promovieron una cultura de evaluación formativa, participativa y reflexiva, coherente con los principios de calidad y mejora continua en la educación superior.

1.9.3. Análisis preliminar de evidencias

Para organizar las evidencias se construyeron categorías con base a las competencias del currículo de la carrera, como las habilidades cognitivas, trabajo en equipo y adaptabilidad. La organización de las evidencias se clasificó de acuerdo a los tipos de competencias y a los estilos de aprendizajes, dándole una codificación a cada una para poder identificarlas a momento de procesar la información. Este proceso de categorización y codificación permitió sistematizar la información y facilitar su análisis posterior, siguiendo las recomendaciones de sobre la importancia de la organización sistemática de datos cualitativos.

Las evidencias que se recogieron como resultado del seguimiento docentes a los grupos de sesiones sincrónicas, esa información consta en los registros de docentes como en las grabaciones de videos de Google Meet, por lo que la organización de esas evidencias se realizó en primer lugar codificando indicadores de participación, comunicación, compromiso, responsabilidad, rol asumido para valorar de manera individual cada una de las participaciones de los estudiantes en sus grupos de trabajo.

El análisis preliminar mostró que los estudiantes participaban de manera activa en sus grupos de trabajo, presentaban sus aportes y propuestas en las actividades y tareas. Se evidenció que mantenían una buena actitud frente a la retroalimentación proporcionada por la docente y estaban organizados y cada participante asumía un rol dentro del grupo. Manifestaron que estaban comprometidos a mejorar y mantener una actitud participativa en sus grupos de trabajo.

Estos hallazgos sugieren que las estrategias pedagógicas que se implementaron favorecieron la participación activa y la responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje. Además, la retroalimentación oportuna y constructiva se percibió como un elemento clave para el desarrollo de competencias y la mejora continua. La identificación de patrones de participación y compromiso permitió reconocer la importancia de la retroalimentación y la organización grupal en el logro de los objetivos educativos (**creswellcreswell2018**)

Así, el análisis de las evidencias recogidas permitió identificar patrones de participación activa, compromiso y responsabilidad compartida en los grupos de trabajo. La organización y procesamiento sistemático de las evidencias facilitó la identificación de tendencias y la comprensión de los procesos de aprendizaje. Los hallazgos preliminares sugieren que las estrategias pedagógicas implementadas favorecieron el desarrollo de competencias y la mejora continua en el proceso de aprendizaje. La triangulación de

datos y la combinación de fuentes cualitativas y cuantitativas permitieron enriquecer la comprensión de los resultados y facilitar la identificación de fortalezas y áreas de mejora.

1.9.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

La validez de la evaluación en esta experiencia se garantizó mediante un proceso riguroso de triangulación de instrumentos, que incluyó el uso del registro anecdótico, el cuestionario y la rúbrica. Este enfoque permitió contrastar y corroborar la coherencia entre los indicadores de cada técnica, fortaleció la consistencia interna de los resultados y la transparencia de su socialización y publicación. Así, Yin (2014) sostiene que la validez en estudios de caso se consolida cuando los hallazgos convergen a partir de múltiples fuentes de evidencia y cuando los procedimientos se documentan de manera sistemática y verificable.

En este sentido, la triangulación aplicada no solo actuó como una estrategia metodológica, sino también como un ejercicio de responsabilidad ética frente a los participantes y a la comunidad académica, garantizando que los resultados fueran reflejo genuino de los aprendizajes y no producto del azar o de una única perspectiva interpretativa. Asimismo, se resguardó la validez interpretativa al revisar las inferencias derivadas de los datos mediante la retroalimentación de los participantes lo que Maxwell (2013) denomina member checking, esto confirmó la credibilidad y pertinencia de las conclusiones.

En esta experiencia, se establecieron estrategias concretas para contrarrestarlos: se realizaron acompañamientos reflexivos durante las autoevaluaciones, se promovió que los estudiantes cuestionaran sus propias percepciones; las rúbricas se aplicaron con evaluaciones de pares bajo condiciones de anonimato, reduciendo así la influencia de factores relacionales; y los registros anecdóticos se estandarizaron mediante formatos unificados, centrados exclusivamente en conductas observables y verificables. Este conjunto de acciones fortalece la credibilidad del proceso, en línea con los planteamientos de Lincoln y Guba (1985), quienes afirman que la mitigación de sesgos es un componente esencial de la trustworthiness en la investigación cualitativa.

De acuerdo con Patton (2002), la factibilidad en los procesos evaluativos no depende únicamente de los recursos materiales o humanos, sino también de la flexibilidad y la disposición institucional para sostener el aprendizaje significativo frente a los imprevistos. En este caso, la coordinación y el compromiso del equipo docente representaron factores

decisivos para mantener la integridad y utilidad del proceso, elementos que configuran la pertinencia práctica del estudio.

De esta reflexión se desprendió que la evaluación realizada cumplió criterios de validez, credibilidad y factibilidad, consolidando su rigor metodológico y su potencial replicabilidad en otros contextos educativos. Reconocer los sesgos no debilitó el proceso, sino que amplió la mirada crítica sobre los alcances y límites de la experiencia, reafirmando su valor formativo y científico. Este ejercicio evidenció que la transparencia, la sistematicidad y la reflexividad no son meros requisitos técnicos, sino dimensiones éticas que sostienen la coherencia del proceso evaluativo.

La evaluación que se realizó en esta experiencia educativa permitió confirmar el desarrollo de competencias claves en los estudiantes, tales como trabajo en equipo, responsabilidad, liderazgo y comunicación efectiva. Los instrumentos aplicados, rúbricas, cuestionarios de autoevaluación y registros anecdóticos, evidenciaron progresos significativos en la capacidad de integrar trabajos colaborativos, asumir responsabilidades y compromisos en los grupos de trabajo, así como en la comunicación asertiva dentro de los equipos (Patton, 2002).

Estos hallazgos refuerzan la utilidad práctica de la evaluación como herramienta para orientar y mejorar el aprendizaje, al tiempo que permiten a los docentes identificar fortalezas y áreas de mejora en el proceso formativo. La evaluación, en este sentido, no solo mide resultados, sino que también contribuye a la transformación de las prácticas pedagógicas y a la mejora continua del desempeño estudiantil. No obstante, la evaluación también reveló limitaciones y matices que enriquecen la comprensión del proceso.

Por ejemplo, no todos los estudiantes participaron en las diversas sesiones sincrónicas, lo que dificultó la observación directa de ciertos aspectos del desempeño. Además, los docentes no lograron registrar todas las situaciones relevantes de cada estudiante, y las evaluaciones de pares estuvieron influenciadas por la afinidad entre participantes, lo que generó resultados subjetivos. Sin embargo, estas limitaciones no restan validez al proceso, sino que fortalecen el análisis desde una mirada crítica y reflexiva, permitiendo identificar desafíos y oportunidades de mejora (Stake, 1995). La credibilidad de los estudios de caso radica precisamente en la transparencia con la que se reconocen y abordan estas tensiones, lo que enriquece la interpretación y la utilidad de los hallazgos.

Este balance evaluativo prepara el terreno para reflexionar sobre los resultados en esta experiencia pedagógica y, al mismo tiempo, identificar su viabilidad para la transferencia a otros contextos educativos. La sistematización de los instrumentos y estrategias utiliza-

dos permite proyectar la experiencia hacia nuevas realidades, adaptando los aprendizajes a diferentes entornos y poblaciones (Guba & Lincoln, 1994). La evaluación, en este sentido, no solo cierra un ciclo, sino que también abre la puerta a la reflexión crítica y a la innovación pedagógica, invitando a los docentes y estudiantes a cuestionar, adaptar y transferir los conocimientos alcanzados.

La sistematización de la experiencia durante el proceso permitió identificar aportes significativos que trascienden la labor docente y configuran nuevas formas de interacción y aprendizaje en los entornos educativos universitarios. Entre los aportes destacados se reconoce la consolidación del liderazgo distributivo, la construcción de confianza entre compañeros al momento de trabajar en grupos colaborativos y la capacidad de organización y de responsabilidad asumida por los estudiantes.

No obstante, el proceso no estuvo exento de tensiones y resistencias que demandaron atención y creatividad por parte de la docencia. Resultó evidente la presencia de resistencia al momento de integrar ideas y aportes en las tareas grupales, así como la participación limitada y desigual de algunos estudiantes, lo que, según Barnett (2003), se vincula directamente con la incertidumbre y complejidad inherentes al contexto educativo contemporáneo.

La distribución del tiempo en las sesiones sincrónicas también representó una dificultad para observar profundamente la dinámica grupal y reconocer situaciones relevantes. De acuerdo con Schön (1992), estos desafíos exigen al docente una reflexión constante en la acción y una capacidad adaptativa para intervenir de forma oportuna y constructiva, convirtiendo los “obstáculos” en oportunidades de aprendizaje y mejora dentro del proceso educativo. En perspectiva, el proceso generó aprendizajes valiosos tanto en el plano personal como en el colectivo e institucional. Se mostró claridad en la importancia del acompañamiento docente y la identificación oportuna de las potencialidades de los estudiantes, y se constató la eficacia del liderazgo distributivo como modelo de gestión en los equipos colaborativos.

En conjunto, la reflexión crítica muestra que la sistematización, más allá de ser un ejercicio meramente descriptivo, constituye una plataforma para transformar la práctica educativa y acercarla a las necesidades reales del entorno social y pedagógico. La praxis transformadora (Freire, 1997), la reflexión en la acción (Schön, 1992) y la visión de aprendizaje colectivo (O. Jara, 2018), convergen para evidenciar que los logros alcanzados y las tensiones superadas se convierten en motores para la innovación didáctica y la transferencia de conocimientos a nuevos contextos.

Lo descrito en este este primer capítulo demostró que el liderazgo distributivo es una eficaz estrategia que permite transformar las diligencias colaborativas en entornos virtuales, lo que impulsa la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes. No obstante, el perfeccionamiento de las competencias colaborativas y de liderazgo no debe desligarse de la satisfacción de los estudiantes. Un ambiente de enseñanza-aprendizaje, que prevalezca tanto en la salud física como espiritual, es esencial para que los estudiantes puedan extender todo su potencial colaborativo. Por tal motivo, se vuelve importante el segundo capítulo, el cual crea un puente esencial, el cual explora cómo la Cultura Física, lejos de ser una actividad complementaria, se reconcilia en una columna para la formación en salud.

Bibliografía

Álvarez-Melgarejo, M., Torres-Barreto, M. L., & Pedraza-Avella, A. C. (2024). Docencia universitaria colaborativa: beneficios, desafíos y el rol de la tecnología. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/39526

Álvarez-Pérez, P.-R., & López-Aguilar, D. (2019). Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2027

Aravena Gaete, M., & Roy Sadradín, D. (2024). Transformación de la educación superior: innovación docente y buenas prácticas: Presentación. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://doi.org/10.35362/rie9516372

Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Barreras Villavelázquez, T. d. J., Soto Valenzuela, M. C., Velducea Velducea, W., Marín Uribe, R., Franco Díaz, P., Laguna Celia, A., & Guzmán Ibarra, I. (2021). Sistematización de experiencias como método para la retroalimentación de la práctica educativa. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*. https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.6

Barroso-Tristán, J. M., & Gómez-Rey, P. (2024). El trabajo en equipo en educación superior: un análisis desde la mirada de los estudiantes. *European Public & Social Innovation Review*. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-685

Batle Cladera, S., Llobet Estany, M., Uribe Vilarrodona, J., & Cartoix García, J. (2021). Análisis de la práctica en transformación y sus efectos en los profesionales: Estudio cualitativo en el programa Primer la Llar en Barcelona Housing First. *Zerbitzuan*. https://doi.org/10.5569/1134-7147.74.08

Bergmann, J., & Sams, A. (2019). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day* (2.ª ed.). International Society for Technology in Education.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. http://www.taylorfrancis.com/chapter/

edit/10.4324/9780203964309-6/aligning-assessment-long-term-learning-david-boud

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Casanova, M. A. (1999). *Evaluación educativa: conceptualización, planteamientos y estrategias*. La Muralla.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Contreras Suárez, S. V., Villamar Freire, J. S., & Moreira Barre, F. A. (2025). Impacto del trabajo cooperativo y colaborativo en la mejora del rendimiento académico y habilidades sociales. *Revista Ciencia y Educación*. https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/download/zenodo.14165565/769/

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.ª ed.). Sage Publications. https://books.google.com/books/about/Research_Desing.html?id=335ZDwAAQBAJ

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.ª ed.). Teachers College Press.

Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence*. Corwin Press.

Gibbs, G. (2008). *Analysing qualitative data*. Sage.

Giler-Medina, P., & Medina-Gorozabel, G. (2023). Evaluación formativa y aprendizaje colaborativo en Matemática en Básica Superior. *Revista Simbiosis Educativa*. https://doi.org/10.60085/se.v2n1a5

Gimeno Sacristán, J. (2010). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En *Handbook of qualitative research*. Sage.

Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum.

Icaza Ronquillo, S. T., Martinetti-Guerrero, I. K., & Zambrano-García, A. M. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la personalización del aprendizaje. *Código Científico Revista de Investigación*. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/627

Indacochea Mendoza, L. R., Altamirano Pazmiño, E. C., Moreira Alcívar, E. F., & Cadena Peralta, G. A. (2024). Relación de las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar en estudiantes del subnivel media: un análisis conceptual desde lo psicopedagógico. https://doi.org/10.5281/zenodo.13157889

Intriago-Cedeño, M., Rivadeneira-Barreiro, M., & Zambrano-Acosta, J. (2022). El aprendizaje significativo en la educación superior. *593 Digital Publisher CEIT*. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.1014

Jara, Ó. (2019). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20(edicion%20colombiana).pdf

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Ediciones Abya-Yala.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active Learning in Higher Education*.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development* (2.ª ed.). Pearson.

Kusek, J. Z., & Rist, R. C. (2004). *Ten steps to a results-based monitoring and evaluation system: A handbook for development practitioners*. World Bank.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lujan-Pomasoncco, M., & Llanos-Gonzales, M. T. (2025). Práctica reflexiva como estrategia docente para el desarrollo de competencias en educación básica: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.939

Martínez Velueta, D., & Escobar Gutierrez, E. (2025). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico: Un estudio en el grupo 5°A de la Primaria Nueva Generación durante el ciclo escolar 2024-2025. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*. https://doi.org/10.70625/rlce/187

Matzumura-Kasano, J., Gutiérrez-Crespo, H., Pastor-García, C., & Ruiz-Arias, R. (2019). Valoración del trabajo colaborativo y rendimiento académico en el proceso de enseñanza de un curso de investigación en estudiantes de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*. https://doi.org/10.15381/anales.v80i4.17251

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3.ª ed.). Sage.

Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5.ª ed.). Sage Publications.

Mondalgo Almidón, G. (2024). El acompañamiento pedagógico y el aprendizaje estudiantil. *Revista Científica UISRAEL*. https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1097

Moreno-Lugo, R. M. M. (2024). Importancia de la investigación científica de la práctica educativa como fuente de conocimiento y mejoramiento pedagógico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9540963.pdf

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morrison, K. (2009). *Educational innovation and change: Key themes and issues*. Routledge.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.ª ed.). Sage.

Ramos-Azcuy, F. J., Guerra Bretaña, R. M., & Valencia Bonilla, M. B. (2024). Calidad en el posgrado académico: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Revista San Gregorio*. https://doi.org/10.36097/rsan.v1i58.2732

Santos Guerra, M. A. (2003). *La evaluación como aprendizaje: desafíos y propuestas*. Morata.

Sapién-Aguilar, A. L., Piñón Howlet, L. C., Molina Corral, L. A., & Márquez López, J. L. (2023). Estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*. https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1421

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4.ª ed.). Sage.

Solano-Bocanegra, S. M. (2024). Liderazgo distribuido: un recorrido histórico y su impacto en la eficacia escolar. *Revista Latinoamericana Ogmios*. https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/download/337/385

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación-acción como base de la enseñanza*. Gedisa.

Tobón, S. (2017). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones.

Torres-Lara, K., Montes-Párraga, J., González-Barona, V., & Peñaherrera-Larenas, M. (2021). Técnicas e Instrumentos de Evaluación como Herramienta para el Cumplimiento de los Resultados de Aprendizaje. *Polo del Conocimiento*. https://www.polodelconocimiento.com/

Townsend Valencia, J. (2021). De lo abstracto a lo concreto en la construcción de una matriz de operacionalización. *Revista Universidad y Sociedad*. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n5/2218-3620-rus-13-05-586.pdf

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Competence-based learning: A proposal for the assessment of generic competences*. University of Deusto.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). Sage Publications.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

2

La Cultura Física: el motor invisible que fortalece la formación en salud

Yindra Flores Cala [2]

.

La experiencia tiene como escenario a la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), donde convergen jóvenes que se forman en ciencias de la salud y enfrentan desafíos con el sedentarismo, el manejo del estrés y construcción de hábitos saludables. Se emplean metodologías participativas, significativas y orientadas al aprendizaje práctico que vincule teoría, experiencia corporal y objetivos profesionales. Los resultados reflejan cambios en la percepción del valor profesional de la Cultura Física. Las entrevistas evidencian que los participantes pasan de considerar la asignatura como un espacio recreativo a reconocerla como una herramienta para la prevención de enfermedades y la promoción del bienestar.

[2]Universidad Estatal de Milagro, yfloresc@unemi.edu.ec.

Índice

2.1. Introducción **44**

2.2. Problematización y propósito de la sistematización **45**

2.3. Criterios de valor e impactos **47**

2.4. Identificación de conceptos estructurantes y formulación de dimensiones **49**

2.5. Indicadores, fuentes y métodos de verificación **51**

2.6. Justificación teórica del conjunto **54**

2.7. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera **56**

2.7.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera 56

2.7.2. Resultados de aprendizaje vinculados 58

2.7.3. Actividades, Resultados y Evidencias 60

2.8. Transición hacia la operacionalización estratégica **62**

2.8.1. Resultados, evidencias e imprevistos 64

2.9. Cierre estratégico y apertura hacia la evaluación **68**

2.1. Introducción

La Cultura Física como parte de la enseñanza en carreras de la salud, debe integrar los diferentes procesos de estas a través de enfoques bien estructurados y estrategias didácticas efectivas. Esto permitirá que, se convierta en una herramienta poderosa, que no solo sea visto como ejercicios aislados, sino una integración de los diferentes sucesos que ocurren en el ser humano, desde lo biológico hasta lo espiritual. Esto llevará al estudiante apoderarse de herramientas y métodos que influirán en su desempeño como futuro profesional, lo cual se traduce en el fortalecimiento, vitalidad, vigor fuerza y energía de los pacientes que trate, lo cual se traducirá en el cumplimiento del deber de personas en el grupo social al que pertenezcan.

La experiencia tiene como escenario a la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), en la Facultad de Salud y Servicios Sociales, donde convergen jóvenes que además de formarse en ciencias de la salud enfrentan desafíos relacionados con el sedentarismo, el manejo del estrés y la construcción de hábitos saludables. Estudios recientes en Ecuador evidenciaron que la actividad física no solo incide en la salud corporal, sino también en la reducción de la ansiedad y el estrés en universitarios, lo cual permite comprender su relevancia en la formación integral. De esta manera, el escenario académico refleja una realidad en la que el movimiento y la actividad física se convierten en elementos indispensables para alcanzar un equilibrio entre lo académico y lo personal (Yugcha et al., 2024).

Los estudiantes tienen entre 18 y 25 años, y arriban a la universidad con expectativas, sueños y también de incertidumbres respecto a su formación profesional. Cada grupo muestra características distintas: algunos tienen una afinidad previa con el deporte y la actividad física, mientras que otros enfrentan esta materia como un reto, pues nunca vincularon el ejercicio con su identidad profesional. Según Barrios et al. (2023), los estudiantes universitarios presentan diversas actitudes hacia la actividad física, influenciadas por factores como la percepción del estrés académico y la motivación personal.

Así, la tarea principal del profesor es generar experiencias vivenciales que despierten en los estudiantes la conciencia de que la Cultura Física no constituye un requisito más dentro de su malla curricular, sino un eje transversal que se entrelaza de manera directa con su futura práctica profesional en el ámbito de la salud. Según Ullauri (2024), el docente es capaz de crear un entorno colaborativo en el que las actividades se diseñan y ejecutan en sinergia con los estudiantes, guiándolos hacia la concreción de objetivos

específicos y anclando las nuevas experiencias en el bagaje previo que cada participante trae consigo.

De esta manera, el telón de la experiencia se levanta sobre un escenario dinámico, diverso y retador, en el que confluyen jóvenes universitarios con distintas motivaciones, habilidades y expectativas frente a su formación académica y profesional. A través de la asignatura de Cultura Física, estos estudiantes hallan la posibilidad de reencontrarse con su propio cuerpo, reconociendo que el movimiento no es un accesorio educativo, sino una herramienta de reflexión, bienestar y crecimiento personal. Asimismo, se proyecta la capacidad de trasladar estos aprendizajes hacia las comunidades en las que ejercerán como futuros profesionales de la salud.

2.2. Problematización y propósito de la sistematización

A partir del escenario descrito, surge un reto formativo que merece ser señalado con claridad. En la Universidad Estatal de Milagro, los estudiantes de las carreras de Nutrición y Dietética, Enfermería y Fisioterapia reciben la asignatura de Cultura Física como parte de su formación integral. Sin embargo, se observa una dificultad recurrente: la percepción limitada que muchos de ellos tienen respecto al verdadero alcance de esta materia, lo cual coincide con estudios que identificaron, en los primeros años de formación en ciencias de la salud, los estudiantes presentan una motivación reducida hacia la actividad física y una comprensión parcial de sus beneficios (Herreros et al., 2024).

La falta de una comprensión clara sobre el alcance que genera la Cultura Física que, en muchos casos se la perciba únicamente como un conjunto de ejercicios físicos o actividades recreativas aisladas, sin conexión significativa con la práctica profesional que los futuros egresados deberán asumir en los distintos espacios de atención en salud. Como consecuencia de esta visión limitada, se produce una baja motivación hacia la asignatura. Una tendencia a la subestimación de su valor académico y una escasa valoración de los conocimientos específicos que aporta al campo de la salud integral, debilitando su impacto en la formación universitaria (Nasário et al., 2020).

Además, se evidencian notables desigualdades en las condiciones físicas y hábitos de los estudiantes, algunos llegan con experiencia deportiva previa y otros presentan un historial marcado por el sedentarismo, esto influye directamente en su disposición a participar activamente en las clases. Estas diferencias generan resistencias y desajustes durante las actividades, haciendo que algunos estudiantes avancen con entusiasmo y motivación

mientras que otros se muestran inseguros o con dificultades para integrarse al ritmo del grupo. Por ello, la dinámica de la clase se vuelve heterogénea, y se requiere implementar estrategias que permitan adaptar los ejercicios de manera segura y efectiva para que todos puedan participar y progresar según sus capacidades individuales (Gutama & Navas, 2024).

En consecuencia, se genera un vacío de comprensión que disminuye la motivación, debilita la valoración de la materia y obstaculiza su reconocimiento como un eje articulador de la salud integral (Taylor et al., 2021). Así, el reto formativo no se limita únicamente a enseñar técnicas de movimiento o actividades deportivas, sino que implica transformar la mirada del estudiante hacia una concepción más profunda de la Cultura Física, entendida como herramienta para la promoción de la salud, la prevención de enfermedades y el fortalecimiento del bienestar físico y mental.

El propósito de esta sistematización es visibilizar, reflexionar y compartir la experiencia de enseñanza y aprendizaje vivida en la asignatura de Cultura Física con estudiantes de Nutrición y Dietética, Enfermería y Fisioterapia en la Universidad Estatal de Milagro. La intención principal consiste en mostrar cómo, a partir de un proceso pedagógico innovador, es posible transformar la percepción inicial que los estudiantes tienen sobre la materia, superando ideas preconcebidas y desinterés. Así, se busca resignificar la Cultura Física como un eje formativo fundamental en la construcción de competencias y habilidades que serán esenciales para su futura práctica profesional en el ámbito de la salud.

El propósito central es demostrar que la enseñanza de la Cultura Física en carreras de la salud no constituye un lujo ni un accesorio, sino una necesidad formativa que aporta al desarrollo de profesionales conscientes, íntegros y capaces de promover estilos de vida saludables en la sociedad. Con ello, se busca motivar a docentes, estudiantes e instituciones a repensar el valor de la actividad física dentro de la educación superior, reconociendo su impacto en la formación integral. Además, se pretende abrir caminos para innovar en su implementación pedagógica, fomentando metodologías participativas, significativas y orientadas al aprendizaje práctico que vincule teoría, experiencia corporal y objetivos profesionales (Valladares & Poso, 2022).

2.3. Criterios de valor e impactos

La experiencia que se sistematiza adquiere valor porque responde a una necesidad real dentro de la formación universitaria en carreras de la salud, atendiendo tanto a la preparación académica como al desarrollo de competencias prácticas. La asignatura de Cultura Física, muchas veces percibida de manera reduccionista o secundaria, se transforma en esta experiencia en un espacio estratégico donde se articulan teoría y práctica profesional. De esta manera, contribuye a formar profesionales de la salud con una visión integral, capaces de integrar conocimientos, habilidades motrices y hábitos de bienestar que potencien su desempeño académico y profesional (Arzube & Vera, 2024).

Su valor reside, en primer lugar, en el impacto que genera en los estudiantes, al enfrentarse con actividades corporales, deportivas y de expresión, los jóvenes desarrollan hábitos de autocuidado y disciplina personal, fundamentales para quienes tendrán la tarea de cuidar a otros. El estudiante de Enfermería aprende que antes de recomendar descanso a un paciente, debe reconocer en sí mismo la importancia del equilibrio entre actividad y recuperación. El futuro nutricionista entiende que la promoción de una dieta saludable no puede desligarse del fomento de la actividad física; y el fisioterapeuta encuentra en la Cultura Física una herramienta de prevención y de rehabilitación que complementa su práctica clínica (Quinche et al., 2023).

En segundo lugar, existe un aporte al mostrar su potencial más allá del ámbito deportivo, destacando su relevancia como componente formativo y de desarrollo integral. Tradicionalmente asociada al entrenamiento físico o al deporte competitivo, en esta experiencia se resignifica como un campo educativo capaz de establecer un diálogo con la salud, la psicología y la pedagogía, integrando distintas dimensiones del aprendizaje. Este aporte teórico-práctico fortalece la legitimidad de la asignatura dentro de la universidad, otorgándole un lugar central en la formación de futuros profesionales de la salud, preparados para promover estilos de vida saludables y competencias integrales.

Para dar solidez a esta sistematización es necesario precisar el foco del relato. En primer lugar, se delimita que la experiencia se centrará exclusivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Cultura Física dentro de la Facultad de Salud y Servicios Sociales de la Universidad Estatal de Milagro, con estudiantes de las carreras de Nutrición y Dietética, Enfermería y Fisioterapia. El énfasis estará puesto en cómo se diseñan, aplican y valoran estrategias pedagógicas que buscan resignificar la materia

y fortalecer en los estudiantes la comprensión de la actividad física como un recurso formativo y profesional.

En este sentido, el relato sí abordará los siguientes aspectos:

1. La percepción inicial de los estudiantes frente a la asignatura y las dificultades derivadas de ello.

2. Las metodologías a aplicar (dinámicas lúdicas, juegos cooperativos, actividades deportivas y ejercicios de expresión corporal) como herramientas de motivación y aprendizaje.

3. La vinculación entre Cultura Física y la práctica profesional en salud; se mostrarán ejemplos de cómo los estudiantes pueden conectar el movimiento con sus futuras funciones como enfermeros, nutricionistas o fisioterapeutas.

4. Los aprendizajes que alcanzarán tanto en los estudiantes como en la práctica docente.

Por otro lado, quedarán fuera del análisis ciertos aspectos que, aunque forman parte del contexto universitario, no constituyen el núcleo de esta experiencia, como las políticas institucionales de la UNEMI en materia de deporte y la gestión administrativa de los espacios físicos y logísticos. Asimismo, no se abordarán las particularidades de otras carreras ajenas a la Facultad de Salud y Servicios Sociales, se centra el estudio en las experiencias de los estudiantes de estas disciplinas. Tampoco se profundizará en la evaluación cuantitativa de resultados académicos, ya que el interés principal de la sistematización es cualitativo y reflexivo, orientado a comprender procesos, percepciones y aprendizajes significativos.

Finalmente, se reconoce que el aprendizaje más significativo se logra cuando los estudiantes se involucran activamente en experiencias motivadoras que los conectan con su práctica profesional futura, potenciando la integración de conocimientos, habilidades y actitudes (Urresta et al., 2024). Con esta delimitación, el objeto de estudio se define de manera precisa, centrando la atención en la innovación pedagógica en la enseñanza de la Cultura Física como un medio para transformar la percepción y el aprendizaje de los estudiantes de Nutrición y Dietética, Enfermería y Fisioterapia de la Universidad Estatal de Milagro.

2.4. Identificación de conceptos estructurantes y formulación de dimensiones

Entre los conceptos centrales que organizan esta experiencia educativa aparecen la Cultura Física, la actividad física y salud integral, el bienestar emocional y hábitos de cuidado, la innovación pedagógica y metodologías activas, motivación y percepción estudiantil frente al movimiento, Articulación teoría–práctica profesional, prevención del sedentarismo y promoción comunitaria de la salud. Estos términos se seleccionaron por su notabilidad en la estructuración y sentido de la práctica pedagógica, esto indica que serán demandantes en las reflexiones escritas por los estudiantes, como en las intervenciones docentes a lo largo del proceso de sistematización.

Estos conceptos se escogieron porque concentran las tensiones que se observan y los aprendizajes que alcanzan durante la experiencia, representan tanto los obstáculos iniciales la visión reduccionista de la Cultura Física como un conjunto de rutinas deportivas. Asimismo, permiten comprender como la actividad física se resignifica como un recurso para el bienestar integral y la formación profesional en salud. La elección responde, al interés de integrar diferentes dimensiones: individual (bienestar y motivación), pedagógica (estrategias activas e innovación) y social (prevención del sedentarismo y promoción comunitaria), esto constituyen categorías analíticas que facilitan organizar el relato y explicitar los aportes de la sistematización.

La Cultura Física, en el ámbito universitario, se concibe como un campo formativo que integra prácticas corporales, conocimientos pedagógicos y objetivos de salud pública, esto trasciende la visión limitada de ser solo un espacio de actividad deportiva para situarse como un componente curricular que aporta al desarrollo integral y a la construcción de identidad profesional en carreras de la salud (Arzube & Vera, 2024). De ahí que, su valor radique en fomentar competencias técnicas, hábitos de autocuidado y conciencia sobre el papel del movimiento en la prevención de enfermedades y la promoción del bienestar colectivo.

La innovación pedagógica en este proceso es la aplicación de metodologías activas, experienciales y participativas que convierten a la clase en un espacio de construcción colectiva. Aquí aparecen las dinámicas grupales y las actividades de reflexión, que favorecen la motivación y promueven aprendizajes significativos (Ullauri, 2024). Estas metodologías permiten superar la enseñanza tradicional centrada en contenidos, transforman la asignatura en un laboratorio pedagógico. El bienestar emocional constituye un compo-

nente transversal, así, Gordillo (2023) y Yugcha et al. (2024), resaltaron que, la actividad física incide en la reducción del estrés y la ansiedad, contribuye a un equilibrio físico, mental, y emocional en los universitarios.

Por otra parte, las dimensiones que organizan esta experiencia son cuatros: dimensión pedagógica - metodológica, formativa – profesional, bienestar y autocuidado y social – comunitaria. La primera examina las estrategias de enseñanza que orientaron la experiencia, y destaca la importancia de metodologías activas, reflexivas y colaborativas. Según (Ming, 2023), la innovación en la enseñanza de la educación física universitaria requiere un enfoque multiestructural que fomente la autonomía del estudiante y la vinculación entre saber y acción. El docente se convierte en un mediador del aprendizaje. Ejemplo: En las prácticas, los estudiantes diseñan circuitos de movimiento con objetivos pedagógicos (trabajo en equipo, coordinación, reflexión), y se convierten en protagonistas de su proceso de aprendizaje.

La segunda dimensión se centra en que la Cultura Física contribuye a la construcción de la identidad y las competencias profesionales en el ámbito de la salud, así, la educación física universitaria se orienta hacia el desarrollo de habilidades transferibles que fortalezcan la práctica profesional. La experiencia permite que los estudiantes comprendan la relevancia del movimiento en la atención clínica y comunitaria, e integren la actividad física como parte del abordaje terapéutico y educativo, (Andrade et al., 2023). Ejemplo: Un estudiante de Fisioterapia aplica los principios de movilidad y ergonomía que se aprenden en clase para asesorar a un paciente en la prevención de lesiones lumbares durante su práctica pre-profesional.

La dimensión de bienestar y autocuidado refiere el impacto de la actividad física sobre el bienestar integral, la gestión del estrés y la autorregulación emocional. Salazar (2023), demostró que existe una relación directa entre el nivel de actividad física y la disminución del estrés académico, lo cual refuerza la necesidad de integrar prácticas corporales en la vida universitaria. Así, Aravena Gaete y Roy Sadradín (2024), señalaron que el ejercicio regular mejora la concentración, el estado de ánimo y la percepción de autoeficacia, en esta experiencia, las sesiones de Cultura Física se convierten espacios de liberación emocional y fortalecimiento del equilibrio físico–mental. Ejemplo: Tras varias semanas de trabajo corporal, los estudiantes manifiestan sentirse con mayor energía y capacidad de concentración durante otras asignaturas exigentes.

La dimensión social-comunitaria reconoce el papel de la Cultura Física como medio de transformación social y de promoción de la salud en la comunidad. Gutama y Navas

(2024) plantearon que la práctica sistemática de actividad física en la educación superior debe trascender el ámbito individual, esto promueve hábitos saludables en los entornos familiares y sociales, (Albán et al., 2024). En esta experiencia, los estudiantes desarrollarán proyectos comunitarios que busquen vincular la universidad con la sociedad, reafirmando su papel como promotores de salud. Ejemplo: Los grupos de Nutrición y Enfermería organizarán una jornada de educación corporal dirigida a la comunidad universitaria, donde explicarán la importancia de la actividad física para prevenir enfermedades metabólicas.

Las dimensiones que se presentaron permiten comprender la experiencia en toda su complejidad y mostrar la riqueza formativa del proceso. En conjunto, revelan cómo la innovación metodológica impulsó el compromiso estudiantil, cómo la práctica corporal fortalece el bienestar emocional y cómo la reflexión sobre el movimiento se proyecta hacia la acción social. La articulación entre estas dimensiones organiza la sistematización, al conectar la enseñanza con la vida profesional y comunitaria. Además, ofrecen una base sólida para la construcción de indicadores de análisis, que permitirán medir los cambios en motivación, participación, autocuidado y vinculación social.

2.5. Indicadores, fuentes y métodos de verificación

Los indicadores de la dimensión pedagógica-metodológica se basaron en: implementación de metodologías activas y participativas en las sesiones, nivel de implicación del estudiante en la construcción del aprendizaje, integración entre teoría, práctica y reflexión en las actividades. Así, Torres et al. (2023), informaron que, las metodologías activas promueven un aprendizaje más profundo y fomentan la autonomía del estudiante. En esta experiencia, la dimensión pedagógica permite observar cómo los espacios de movimiento se transforman en entornos de exploración y reflexión. Ejemplo: Durante los talleres de expresión corporal, los estudiantes diseñan sus propias secuencias de ejercicios vinculándolas con conceptos teóricos de salud y ergonomía, demostrando una comprensión práctica del aprendizaje.

Los referentes a la formativa–profesional se mostrarán con la capacidad del estudiante para aplicar los aprendizajes de Cultura Física en contextos clínicos y preventivos, la evidencia de competencias profesionales (liderazgo, comunicación, ética) y la articulación entre la actividad física y la práctica profesional en salud. Esta dimensión aborda la relación entre la experiencia educativa y el desarrollo de la identidad profesional. La

Cultura Física, al integrarse con las ciencias de la salud, se convierte en una herramienta de prevención, rehabilitación y promoción de estilos de vida activos.

Según García de García de Alcaraz et al. (2020), la formación universitaria debe asegurar la adquisición de competencias transferibles que conecten el aula con la realidad laboral. Del mismo modo, (Ortega y Caisa, 2021), destacaron la necesidad de establecer indicadores que evalúen el impacto formativo en la práctica profesional. En esta experiencia, los estudiantes reconocen la relevancia del movimiento en la atención a pacientes y en la educación para la salud. Ejemplo: En las prácticas de Enfermería, varios estudiantes aplican ejercicios de movilidad que se aprenden en clase para prevenir complicaciones en pacientes hospitalizados, documentando su experiencia como evidencia profesional.

En la experiencia que se sistematiza, la asignatura de Cultura Física se convierte en un espacio terapéutico y de autocuidado, que promueve la consciencia corporal y el equilibrio mental. Ejemplo: En las encuestas semanales, los estudiantes manifiestan sentirse menos fatigados y con mayor concentración después de cada sesión práctica, y señalan la adopción de pausas activas durante su jornada de estudio.

La dimensión social-comunitaria refleja los indicadores: la participación en proyectos o jornadas de promoción de salud física y emocional, nivel de colaboración entre carreras y vinculación con la comunidad universitaria o local y evidencias de responsabilidad social y liderazgo en actividades de extensión. Esta dimensión mide el grado en que la experiencia se proyecta hacia la comunidad, lo que fortalece el compromiso social del estudiante. Bueno y Blanco (2019), afirmaron que la educación física puede ser un vehículo para la educación en salud y la transformación social. Ejemplo: Los estudiantes organizarán la campaña “Muévete UNEMI”, en la que ofrecerán asesorías posturales y ejercicios de estiramiento a trabajadores administrativos y visitantes del campus.

En la sistematización de la experiencia educativa que se desarrolla en la asignatura de Cultura Física, las fuentes y los métodos de verificación cumplen un papel decisivo para garantizar la validez y coherencia del relato. Estos son los insumos empíricos orales, escritos y observacionales que permiten reconstruir lo que ocurrió, mientras que los métodos de verificación son los procedimientos que aseguran la consistencia entre los datos, las interpretaciones y las conclusiones obtenidas. Así, cada fuente que se emplee responde a un propósito específico y se articula con un método de análisis que busca no solo describir, sino comprender los cambios que se producen en los estudiantes y en la práctica pedagógica.

Entre las fuentes principales se incluyen: (1) los registros de observación directa en clase, (2) las entrevistas semiestructuradas a estudiantes de Nutrición y Dietética, Enfermería y Fisioterapia y (3) la bitácora docente de seguimiento del proceso. De manera complementaria, se revisarán productos estudiantiles como reflexiones escritas y reportes de práctica, así como fotografías y videos tomados durante las actividades físicas, que permiten contrastar la información y aportar una mirada más amplia al proceso formativo. La combinación de fuentes diversas posibilita un análisis integral del objeto de estudio, coherente con la naturaleza compleja del aprendizaje experiencial en Cultura Física.

La observación directa se verifica mediante la elaboración de fichas estructuradas en las que se registraron indicadores de participación, interacción y expresión corporal. Este método permite identificar patrones recurrentes en el comportamiento estudiantil y contrastarlos con las metas de aprendizaje planteadas. Flick (2018) señaló que la pertinencia de las fuentes depende de la capacidad del investigador para vincular los datos con el contexto donde se producen; por ello, las observaciones se acompañan de notas contextuales sobre las emociones, resistencias y logros en cada sesión. Este procedimiento aporta evidencias consistentes sobre la transformación de las actitudes hacia la asignatura y la comprensión progresiva del vínculo entre movimiento y salud integral.

En las entrevistas semiestructuradas, el método de verificación se basa en la triangulación entre discursos, registros y literatura especializada. Yin (2017) sostiene que la triangulación permite fortalecer la validez interna de los estudios cualitativos al contrastar información procedente de diferentes fuentes. En esta experiencia, los testimonios de los estudiantes se cotejarán con los registros del docente y los resultados de observación, lo que permite confirmar cambios en la percepción del valor profesional de la Cultura Física. Las entrevistas pueden explicar cómo los participantes pasaran de considerar la asignatura como un espacio recreativo a reconocerla como una herramienta para la prevención de enfermedades y la promoción del bienestar.

Por otra parte, la bitácora docente funciona como un instrumento de autoobservación y reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. Este tipo de fuente permite identificar los ajustes metodológicos que se implemente en respuesta a las necesidades del grupo y a los desafíos emergentes en el proceso de enseñanza. Según Stake (1995), la coherencia entre fuente y método es un requisito esencial para asegurar la credibilidad del estudio de caso, ya que permite que los datos sean interpretados desde el mismo marco teórico que los origina. La bitácora se verifica mediante la revisión cruzada con las observacio-

nes y entrevistas, asegurando que las interpretaciones no respondan solo a percepciones subjetivas, sino a evidencias convergentes.

Los productos estudiantiles textos reflexivos, ensayos y registros fotográficos sirven como fuente documental para corroborar los avances en la comprensión teórico-práctica de los contenidos. La verificación se realiza mediante análisis de contenido, se evalúa la coherencia entre los argumentos que expresaron los estudiantes y los objetivos de aprendizaje propuestos en la asignatura. Esta triangulación, se sustenta en lo notificado por Yin (2017), quien refirió que, la sistematización al mostrar los cambios en la práctica, estos se reflejaban también en la producción académica y en la autovaloración del propio proceso formativo. En conjunto, las fuentes y métodos que se emplean aseguran que los hallazgos no dependan de una única evidencia, sino de un entramado de datos consistentes que dialogan entre sí.

El uso combinado de diversas fuentes y métodos permite construir una mirada amplia, coherente y validada sobre la experiencia. Las observaciones directas aportaran el componente vivencial; las entrevistas, la voz de los participantes; la bitácora docente, la reflexión pedagógica; y los productos estudiantiles, la evidencia tangible del aprendizaje. Así, Jara (2018) informó que, la sistematización adquiere robustez cuando las evidencias empíricas se integran en un marco reflexivo capaz de dialogar con la teoría y con el contexto. La complementariedad metodológica, sustentada en Flick (2018) y Yin (2017) permitió otorgar consistencia y credibilidad a las conclusiones, mostrando que la Cultura Física se puede comprender como un espacio de formación profesional y transformación humana.

2.6. Justificación teórica del conjunto

En la sistematización de la experiencia pedagógica que se desarrolla en la asignatura de Cultura Física, los conceptos y dimensiones seleccionadas surgen de la necesidad de comprender la práctica educativa como un proceso integral que involucra cuerpo, aprendizaje y sentido profesional. Se priorizan tres dimensiones articuladas: formativa, corporal y reflexiva, las cuales permiten interpretar el modo en que la actividad física trasciende lo motriz y se convierte en experiencia significativa. Según Flick (2018), las categorías analíticas deben construirse desde la relación entre teoría y contexto empírico, de manera que sean sensibles a las particularidades del entorno sin perder rigor metodológico.

De manera complementaria, la dimensión reflexiva incorpora la escritura académica como una práctica social que posibilita expresar y consolidar los aprendizajes. Carlino

(2005) planteó que escribir en la universidad no es una tarea mecánica, sino una forma de construir conocimiento disciplinar y de afianzar la identidad académica del estudiante. Desde esta perspectiva, las reflexiones escritas que acompañan el proceso de Cultura Física se convierten en una evidencia del tránsito de la experiencia corporal a la conceptualización crítica. Ampliar esta visión al afirmar que la escritura académica implica entrar en una comunidad discursiva, en la que el estudiante adopta un lenguaje que refleja su inserción en un campo profesional determinado.

Los indicadores definidos para evaluar el proceso se construyeron con el propósito de evidenciar el cambio pedagógico y formativo que se experimenta por los estudiantes. Estos indicadores se agrupan en tres ámbitos: comprensión teórica, participación corporal y transformación actitudinal. Siguiendo a Yin (2017), los indicadores deben garantizar la validez del estudio de caso al relacionar directamente los datos observables con las proposiciones teóricas. En este caso, los indicadores de comprensión teórica se verificarán mediante análisis de textos reflexivos y exposiciones orales; los de participación corporal, mediante registros de observación y rúbricas de desempeño motor; y los actitudinales, a partir de entrevistas semiestructuradas sobre la percepción de la asignatura.

Así, se trabaja con fuentes primarias (observaciones directas, entrevistas y bitácora docente) y fuentes secundarias (documentos institucionales y literatura especializada). La triangulación entre ellas, como se explica (Yin, 2017), permite fortalecer la validez de los hallazgos al corroborar la información desde distintas perspectivas. En este caso, las observaciones aportan la vivencia inmediata del proceso, las entrevistas brindan la voz de los estudiantes y la bitácora docente permite reflexionar sobre las decisiones pedagógicas.

De acuerdo con Flick (2018), la selección de métodos cualitativos debe responder a criterios de pertinencia contextual y diversidad de perspectivas, lo que justifica el uso de técnicas que integren el componente corporal, emocional y discursivo del aprendizaje.

La articulación entre conceptos, indicadores, fuentes y métodos otorga a la sistematización una estructura coherente y verificable. Los conceptos y dimensiones permiten organizar la reflexión; los indicadores, evidenciar los cambios; y las fuentes, sustentar las interpretaciones con datos verificables. En este sentido Stake (1995) notificó que, esta coherencia metodológica es la base de la credibilidad del estudio, pues evita interpretaciones fragmentadas o reduccionistas. A la vez, la incorporación de la escritura académica refuerza la idea de que sistematizar no es solo describir, sino producir conocimiento con sentido formativo y social (Carlino, 2005).

2.7. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera

Lo descrito con anterioridad permite consolidar una comprensión profunda sobre la sistematización de la experiencia educativa en la asignatura de Cultura Física, que destacó la importancia del cuerpo, el movimiento y la reflexión pedagógica como ejes integradores del aprendizaje. A través del análisis de prácticas, testimonios y evidencias, se logró reconocer cómo las actividades físicas trascienden lo motriz para convertirse en experiencias formativas que fortalecen la identidad profesional de los estudiantes. Este proceso no solo generó conocimiento sobre la práctica, sino que también estimuló la capacidad crítica para observar, interpretar y mejorar los propios procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la salud.

Con base en esos aprendizajes, el siguiente paso consiste en vincular los hallazgos con el currículo y las competencias del perfil de egreso, analizando de qué modo la experiencia contribuye al desarrollo integral de los futuros profesionales. El tránsito implica mirar la práctica no solo como vivencia pedagógica, sino como expresión concreta de los propósitos curriculares de la carrera. En este sentido, la reflexión se orienta a identificar las competencias genéricas y específicas fortalecidas como la comunicación, el trabajo colaborativo y la aplicación del conocimiento en contextos reales, y deja el camino para comprender cómo la sistematización de experiencias puede integrarse de manera efectiva al diseño curricular y el perfil profesional.

2.7.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera

Vincular la práctica docente con el perfil de egreso constituye un paso fundamental en los procesos de formación universitaria contemporánea. Esta relación permite que las experiencias que se desarrollan en el aula, los espacios prácticos y los proyectos formativos se orienten hacia el desarrollo integral de las competencias que caracterizan al profesional del siglo XXI. En el contexto de la Cultura Física aplicada a las ciencias de la salud, esta articulación se expresa en la capacidad de los estudiantes para integrar saberes teóricos, habilidades motrices, pensamiento crítico y sensibilidad humana en su desempeño académico y profesional.

Según el Proyecto Tuning América (Gutiérrez, 2007) las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permi-

ten un desempeño eficaz en contextos específicos. Este enfoque influye profundamente en el diseño curricular de las carreras de salud, al promover un aprendizaje que se basa en resultados observables y verificables. Así, debe propiciarse la transferencia del conocimiento hacia la acción, lo que garantiza que las experiencias educativas contribuyan al logro de los perfiles de egreso definidos institucionalmente, esto se convierte en un medio de privilegio donde en Cultura Física, la teoría cobra vida en la práctica y cómo el aprendizaje se traduce en competencia profesional.

Para esta experiencia se seleccionaron cuatro competencias del perfil de egreso que guardan una relación directa con los objetivos de la asignatura de Cultura Física: promoción de la salud integral a través de la actividad física, trabajo en equipo interdisciplinario en entornos de salud, comunicación académica y profesional efectiva, y Compromiso ético y responsabilidad social. Estas competencias se fortalecen durante el proceso educativo mediante estrategias activas, reflexión crítica y aplicación práctica, que evidencian el vínculo entre la formación corporal, la conciencia social y el ejercicio profesional.

Así, el perfil de egreso en la sociedad del conocimiento debe integrar el pensamiento crítico con la acción responsable, promoviendo una ciudadanía comprometida con la transformación de su entorno (Barnett, 2003). En la experiencia que se desarrolla, esta competencia se evidencia en la participación de los estudiantes en proyectos de promoción de la salud dirigidos a comunidades vulnerables, donde aplicaran sus aprendizajes desde una perspectiva de respeto, empatía y servicio. Dichas actividades consolidaran la comprensión de que el ejercicio físico y el cuidado de la salud no son fines en sí mismos, sino medios para construir bienestar colectivo.

Las evidencias del fortalecimiento de estas competencias se expresarán en diversos productos del proceso formativo. En el ámbito de la promoción de la salud, los estudiantes diseñarán planes de actividad física dirigidos a distintos grupos etarios, fundamentados en principios fisiológicos y pedagógicos, en el trabajo en equipo, se documentarán estrategias de cooperación y liderazgo compartido durante la organización de jornadas deportivas. En la comunicación académica, los portafolios individuales y las bitácoras de aprendizaje evidenciarán la evolución del pensamiento crítico y del lenguaje disciplinar. Finalmente, las acciones comunitarias realizadas bajo una perspectiva ética demostrarán la internalización de valores como la solidaridad y la responsabilidad profesional.

Así, la experiencia que se desarrolla en la asignatura de Cultura Física contribuye significativamente al fortalecimiento del perfil de egreso de los futuros profesionales de la salud. A través de la integración entre cuerpo, conocimiento y ética, los estudiantes

consolidan competencias que trascienden el aula y se proyectan hacia su desempeño profesional. En este sentido, la sistematización de esta experiencia demuestra que la Cultura Física no es un componente aislado, sino un espacio que articula el aprendizaje significativo con la construcción del perfil profesional comprometido, reflexivo y transformador.

2.7.2. Resultados de aprendizaje vinculados

Los resultados de aprendizaje constituyen el punto de encuentro entre la intención formativa y la práctica educativa, permitiendo verificar si los estudiantes alcanzan las capacidades y saberes esperados al finalizar un proceso académico. En el contexto de la formación en Cultura Física, estos resultados expresan cómo el aprendizaje trasciende la mera adquisición de conocimientos técnicos para convertirse en experiencia transformadora. (Biggs & Tang, 2011), sostienen que el aprendizaje significativo surge cuando existe alineación constructiva entre lo que se enseña, las actividades que se realizan y las formas de evaluación que se aplican.

En coherencia con ello, analizar los resultados de aprendizaje en la experiencia que se sistematiza permite comprender cómo las estrategias didácticas que se instrumenten se articulan con el currículo oficial. Así, estos se reflejan en: 1) diseñar y aplicar estrategias de movimiento orientadas a la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, 2) Comunicar con claridad ideas, argumentos y hallazgos en contextos académicos y comunitarios, 3) Participar activamente en equipos de trabajo, demostrando liderazgo, cooperación y responsabilidad ética y 4) Evaluar críticamente las prácticas corporales desde una mirada integral e inclusiva.

La capacidad de los estudiantes para transformar los contenidos teóricos en propuestas prácticas orientadas al bienestar físico y mental, es fundamental. A través de la planificación de circuitos funcionales, ejercicios posturales y programas de movilidad adaptados, los participantes demuestran comprensión sobre cómo la actividad física contribuye a prevenir el sedentarismo y enfermedades metabólicas. Esto responde directamente a la necesidad de formar profesionales capaces de intervenir desde la educación y la salud con fundamentos científicos y sensibilidad humana. Ejemplo: los estudiantes diseñan una rutina de ejercicios para pacientes con sobrepeso moderado, se integra calentamiento, control de frecuencia cardiaca y estiramientos activos según parámetros fisiológicos reales.

El proceso de sistematización exige una constante reflexión escrita y oral sobre la experiencia, fortalece la capacidad de los estudiantes para argumentar, describir y compartir

conocimientos. Así, Herreras (2009), afirmó que, las evidencias de competencia se observan en la capacidad de los estudiantes para **mostrar, justificar y transferir lo aprendido** a otros contextos. La práctica permite que los estudiantes aprendan a comunicar resultados, y redacten informes técnicos, expongan hallazgos y elaboraren materiales visuales para las comunidades. En la Cultura Física, esta competencia comunicativa es clave, pues posibilita traducir conceptos científicos en mensajes comprensibles que promueven la adopción de hábitos saludables.

Ejemplo: en una jornada comunitaria, los grupos elaboran infografías educativas sobre la importancia de la movilidad articular en adultos mayores, utilizando un lenguaje claro y visual.

El aprendizaje cooperativo es un pilar central en la experiencia, en este caso, las actividades colectivas no solo facilitan la ejecución de ejercicios físicos, sino que fomentan la empatía y la responsabilidad compartida. Barnett (2003) informó que, la educación superior debe preparar a los profesionales para actuar en escenarios inciertos, donde el liderazgo ético y la colaboración son esenciales para resolver problemas reales. La práctica fortaleció así la habilidad de los futuros profesionales para coordinar grupos, escuchar activamente y liderar con sensibilidad social. Ejemplo: en la ejecución de juegos recreativos inclusivos, los equipos planifican papeles adaptados a las capacidades de cada participante, promoviendo equidad y cooperación.

La reflexión crítica sobre la práctica es una constante a lo largo del proceso, los estudiantes aprenden a cuestionar modelos tradicionales de enseñanza del ejercicio físico y a incorporar perspectivas de inclusión y diversidad. Asimismo, M. Á. Zabalza (2006), coincide en que el pensamiento crítico implica no solo analizar la efectividad de las acciones, sino también valorar su pertinencia ética y social, así, los participantes reconocieron la necesidad de adaptar las prácticas corporales a diferentes contextos culturales, edades y condiciones físicas, entendiendo el cuerpo como un espacio de expresión y dignidad. Ejemplo: en los informes finales, los estudiantes proponen adaptar rutinas de fuerza a poblaciones con discapacidad motora, incorporando principios de seguridad, autonomía y respeto corporal.

La pertinencia curricular de los resultados se refleja en la posibilidad de transferir lo aprendido a diversos escenarios: educativos, terapéuticos y comunitarios. En este sentido, Barnett (2003), resaltó que el profesional del siglo XXI debe desenvolverse con pensamiento complejo y adaptabilidad, integrando saberes que respondan a los desafíos sociales y éticos de su tiempo. En esta línea, la experiencia de Cultura Física reafirma el valor del

movimiento como lenguaje educativo y del currículo como instrumento vivo que articula conocimiento, práctica y transformación social.

2.7.3. Actividades, Resultados y Evidencias

Durante la experiencia educativa se implementan cinco actividades principales orientadas al desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales: 1) Análisis de casos clínicos para aplicar los fundamentos teóricos a situaciones contextualizadas, 2) Talleres colaborativos enfocados en la resolución de problemas mediante el trabajo en equipo, 3) Elaborar de un portafolio de evidencias como instrumento de autoevaluación y reflexión, 4) Simulaciones prácticas de procedimientos, destinadas a fortalecer las habilidades técnicas y profesionales, y 5) Proyectos integradores finales, donde los estudiantes sinteticen sus aprendizajes mediante la aplicación de conocimientos a escenarios reales.

La primera actividad, el análisis de casos clínicos, se vincula con el resultado de aprendizaje orientado a la identificación y resolución de problemas profesionales, lo que promueve la aplicación de teorías y el razonamiento crítico. La evidencia que se genera consiste en informes escritos y debates grupales, donde los estudiantes justifican sus decisiones con base en criterios técnicos y éticos. Este ejercicio permite observar el tránsito desde la comprensión conceptual hasta la aplicación práctica (Anderson, 2001).

En la segunda actividad, los talleres colaborativos favorecen el logro del resultado de aprendizaje asociado al trabajo en equipo y la comunicación efectiva. La evidencia consiste en presentaciones conjuntas y reflexiones sobre la dinámica de cooperación, mostrando la capacidad para integrar saberes y perspectivas diversas. La tercera actividad, la elaboración del portafolio, permite a los estudiantes documentar y reflexionar sobre su propio proceso formativo, alcanzando resultados vinculados con la autonomía y la meta-cognición. Las evidencias incluyen diarios de aprendizaje, rúbricas auto-evaluativas y análisis comparativos de desempeño, lo que fomenta la toma de conciencia sobre los logros y desafíos personales (Guskey, 2000).

La cuarta actividad, tiene relación directa con el resultado de aprendizaje, las evidencias surgen de las listas de cotejo, observaciones directas y rúbricas de desempeño, este tipo de evaluación basada en desempeño permite evidenciar la integración entre saber, saber hacer y saber ser, componentes esenciales de la competencia profesional (Biggs & Tang, 2011). La quinta, los proyectos integradores, posibilita la síntesis y transferencia de conocimientos en contextos reales o simulados. Las evidencias como presentaciones

orales, informes técnicos y coevaluaciones demuestran la coherencia entre las competencias que se desarrollan y los objetivos del programa, lo que refleja la aplicación crítica del conocimiento y el pensamiento complejo que demanda la práctica profesional (Barnett, 2003).

El análisis conjunto de las actividades, resultados y evidencias, muestra una coherencia curricular sólida que responde a un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante. Cada actividad se diseña con base en criterios de alineación constructiva, lo que asegura la evaluación constituyera una oportunidad auténtica para demostrar competencias reales. Este enfoque equilibra teoría y práctica, promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje y contribuye al desarrollo de una práctica profesional ética, crítica y contextualizada.

Como señalan (Biggs & Tang, 2011), la coherencia entre objetivos, metodologías y evaluación no solo incrementa la calidad educativa, sino que garantiza la pertinencia de los aprendizajes frente a los retos de la sociedad actual.

Sin embargo, la alineación curricular entre Cultura Física y las tres disciplinas de la salud no está exenta de tensiones; por tal motivo, el trabajo interdisciplinario presenta retos en cuanto a la articulación de saberes entre áreas biomédicas, pedagógicas y sociales. Como señala Díaz-Barriga (2011), los enfoques por competencias requieren superar los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, avanzando hacia prácticas educativas que promuevan la resolución de problemas, la reflexión crítica y la acción autónoma. En este sentido, la docencia en Cultura Física debe apostar por metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o la gamificación motriz que favorezcan la participación y el compromiso del estudiante con su propio proceso formativo.

De cara al futuro, resulta imprescindible continuar profundizando en la revisión curricular participativa, incorporando espacios de diálogo entre docentes, estudiantes y comunidades profesionales. Asumir la incertidumbre es una oportunidad para innovar y fortalecer la educación superior (Barnett, 2003). En este marco, se propone consolidar redes interdisciplinares de trabajo y comunidades de aprendizaje que integren experiencias de Cultura Física con la formación clínica y nutricional, esto permitirá diseñar itinerarios curriculares más coherentes, donde la salud física y mental se comprendan como dimensiones inseparables del bienestar integral.

En síntesis, reflexionar sobre la alineación curricular en Cultura Física dentro de las carreras de salud es un ejercicio de compromiso institucional y ético. Permite reinterpretar el currículo no como un conjunto estático de contenidos, sino como un proceso vivo, flexible y transformador, en el que la teoría se encarna en la práctica y el aprendizaje

adquiere sentido en la acción. Mantener esta coherencia implica promover una educación universitaria más crítica, reflexiva y comprometida con la construcción de sociedades saludables y solidarias.

Esta síntesis representa, por tanto, un **punto de encuentro entre la planificación curricular y el impacto pedagógico**, evidenciando cómo la Cultura Física se convierte en un eje articulador del desarrollo personal y profesional. De esta manera, el proceso que se vive abre paso a la **reflexión crítica sobre los resultados alcanzados**, las innovaciones que se logran y los desafíos pendientes para seguir fortaleciendo la formación integral en las carreras de salud.

2.8. Transición hacia la operacionalización estratégica

En este acápite, se abordará cómo la estrategia de evaluaciones diagnósticas participativas, el seguimiento formativo del desempeño físico y actitudinal, y la evaluación autoreflexiva-colaborativa se articulan como dispositivos de gestión pedagógica que traducen el currículo de Cultura Física en una práctica viva, orientando la toma de decisiones, la adaptación continua del proceso formativo y el fortalecimiento del compromiso profesional con la salud integral y el movimiento humano.

Las **estrategias núcleo** constituyen el corazón operativo de una experiencia pedagógica innovadora en la asignatura de **Cultura Física**, pues articulan la intencionalidad formativa con la práctica concreta en los escenarios de aprendizaje corporal y motriz. Estas estrategias no son simples procedimientos, sino **acciones sistemáticas y reflexivas** que permiten el logro de los resultados de aprendizaje previstos a partir de un diseño curricular coherente y contextualizado con las necesidades de las carreras de Nutrición y Dietética, **Enfermería y Fisioterapia**.

De acuerdo con el principio de **alineación constructiva** propuesto por Biggs y Tang (2011), las estrategias deben estar directamente vinculadas con los objetivos de aprendizaje, las actividades y las formas de evaluación. En esta experiencia, las estrategias núcleo que se implementan materializan una visión del **aprendizaje activo y vivencial**, centrado en el estudiante como sujeto de su propio desarrollo físico, cognitivo y social. Esta concepción se mantiene coherente con el **enfoque del currículo por competencias** (M. Á. Zabalza, 2006), y con la idea de la enseñanza como un proceso de acompañamiento dialógico, reflexivo y transformador, orientado a fortalecer la salud integral y la cultura del movimiento.

A partir de estas premisas, se desarrollan tres estrategias núcleo: **las evaluaciones diagnósticas participativas, el seguimiento formativo y la evaluación autoreflexiva-colaborativa**. Cada una moviliza procesos metacognitivos y colaborativos que fortalecen tanto la autonomía como la responsabilidad compartida de los estudiantes en su aprendizaje y en su compromiso con la promoción del bienestar físico y la salud comunitaria.

La estrategia de **evaluaciones diagnósticas participativas** se implementa en tres momentos articulados. En primer lugar, los estudiantes completan una encuesta diagnóstica orientada a identificar sus **competencias físicas, hábitos de actividad, motivaciones, condiciones de salud** y estilos de aprendizaje relacionados con la Cultura Física. Este proceso inicial permite reconocer las particularidades de cada estudiante sus niveles de condición física, intereses y percepciones sobre el movimiento, estableciendo un punto de partida común.

En una segunda fase, cada participante **analiza individualmente los resultados de su diagnóstico**, reflexiona sobre su estado físico y sus hábitos saludables, lo que propicia un proceso de autoexploración corporal y cognitiva, en consonancia con la mirada de la escritura y el pensamiento académico como prácticas sociales reflexivas (Carlino, 2005).

Finalmente, en la **tercera fase**, el grupo revisa sus resultados globales y conforma equipos de trabajo considerando afinidades, complementariedades y metas compartidas en torno a la mejora de la condición física y el desarrollo de estilos de vida saludables.

Esta estrategia favorece el logro del **resultado de aprendizaje vinculado al autoconocimiento corporal, la reflexión sobre los hábitos saludables y la comprensión de las propias competencias motrices**, fortaleciendo la efectividad de los grupos colaborativos. Entre las evidencias más significativas se encuentran los **registros derivados de las encuestas diagnósticas, las fichas de análisis individual y las reflexiones grupales**, que sirven de insumo para la conformación de equipos con objetivos de mejora específicos. Este proceso permite observar una mayor coherencia entre las tareas motrices y las fortalezas individuales de los estudiantes, en línea con el enfoque de la enseñanza **reflexiva y situada** (D. A. Schön, 1991).

El **seguimiento formativo** constituye una estrategia de **acompañamiento continuo** que se desarrolla en tres momentos. En primer lugar, el docente consolida los **grupos de trabajo interdisciplinarios**, registrando su composición y la distribución de roles según las habilidades físicas, comunicativas y organizativas de los estudiantes. En el segundo momento, se realiza un **acompañamiento inicial en las sesiones prácticas de Cultura Física**, observando la organización interna, la cooperación durante las actividades, y

la forma en que los estudiantes asuman la responsabilidad compartida en los ejercicios, juegos y dinámicas de grupo.

Finalmente, a través de **observación directa, registros sistemáticos y retroalimentación constante**, el docente identifica avances, dificultades y posibles adaptaciones, proponiendo acciones de mejora tanto individuales como colectivas. Este proceso se apoya en la visión del aprendizaje como construcción activa y evaluable, coherente con el **modelo de evaluación formativa continua** (Black & Wiliam, 2009).

La aplicación de esta estrategia fortalece las **competencias de trabajo en equipo**, la gestión de conflictos, la autonomía motriz y la organización interna de los grupos en los espacios de práctica. Las evidencias deben aparecer en los cuadernos de campo y registros del docente, donde se describen los roles que se asumen, el nivel de comunicación, la participación y el cumplimiento de tareas y rutinas físicas. Estas anotaciones muestran cómo la **observación orientada y la retroalimentación formativa** facilitan un aprendizaje en espiral, donde la **acción corporal y la reflexión** se integran de manera dinámica.

La **evaluación autoreflexiva-colaborativa** se fundamenta en la **corresponsabilidad del aprendizaje y del bienestar grupal**. En el primer momento, los estudiantes realizan una **autoevaluación de su desempeño físico, actitudinal y cooperativo** dentro del grupo. Luego, en una segunda fase, realizan una coevaluación anónima, valorando el aporte de sus pares en términos de compromiso, esfuerzo, liderazgo y cooperación durante las actividades de Cultura Física. El docente consolida y devuelve los resultados, promoviendo un espacio de reflexión conjunta sobre la importancia del trabajo colaborativo, la empatía y la autocrítica constructiva. Este proceso, se sustenta en la **meta-cognición y la responsabilidad compartida**, transforma la evaluación en un **espacio de diálogo crítico**.

2.8.1. Resultados, evidencias e imprevistos

Los principales resultados se vinculan con el **desarrollo de la autocrítica constructiva, la responsabilidad personal y grupal, la autorregulación y la capacidad de otorgar retroalimentación significativa**. Las evidencias provienen de los instrumentos de autoevaluación y coevaluación, así como de las **actas de retroalimentación conjunta**, donde se constata un crecimiento en la **capacidad de los estudiantes para argumentar sus juicios**, reconocer el valor del aporte de los demás y transferir estas actitudes a su futura práctica profesional en el ámbito de la salud (Carlino, 2005; M. Á. Zabalza, 2006).

La experiencia demuestra que, cuando las estrategias se diseñan y ejecutan de modo sistemático y reflexivo, sustentadas en el diálogo entre teoría y práctica corporal, se promueven aprendizajes más profundos, autónomos y socialmente relevantes (Carlino, 2005), esenciales para el desempeño profesional en los campos de la Nutrición y Dietética.

En el marco de un ecosistema estratégico orientado a la innovación educativa en la asignatura de Cultura Física y pensado para las carreras de Nutrición y Dietética, Enfermería y Fisioterapia, los soportes constituyen elementos esenciales que posibilitan la implementación efectiva y sostenible de las estrategias núcleo. Según (Fullan, 2007), el cambio educativo profundo requiere no solo ideas transformadoras, sino también estructuras de apoyo que garanticen coherencia, acompañamiento y continuidad en los procesos de mejora.

El primer soporte consiste en la implementación de encuestas e instrumentos de evaluación específicos de la asignatura de Cultura Física: destinados a identificar el perfil físico-motriz de los estudiantes, sus hábitos de actividad, nivel de condición física, estilos de aprendizaje y competencias predominantes vinculadas con el bienestar y la salud corporal. Esto permite conformar grupos de trabajo balanceados y complementarios. Desde la perspectiva de Bolivar (2019), esta práctica contribuye a construir una cultura institucional centrada en el conocimiento compartido, donde el diagnóstico se convierte en una herramienta para el acompañamiento personalizado y para planificar las actividades de Cultura Física de modo inclusivo.

El segundo soporte se centra en un acompañamiento docente sistemático en las sesiones de Cultura Física. El docente de la asignatura asume un rol de guía y facilitador: mediante observaciones directas de las dinámicas físicas grupales, registros sobre la organización motriz de los equipos, la cooperación durante las actividades y la forma en que los estudiantes asuman responsabilidades compartidas en los juegos, ejercicios y dinámicas de grupo. Este tipo de acompañamiento no actúa como control estricto, sino como un proceso de construcción conjunta de sentido: mediante el diálogo, la retroalimentación, el ajuste de actividades físicas, la reflexión sobre roles motrices y la generación de confianza entre los participantes.

El tercer soporte que aplica consiste en la sistematización del proceso de autoevaluación y coevaluación dentro de la asignatura de Cultura Física. Esto implica que los estudiantes registraran sus juicios reflexivos sobre su desempeño físico, actitudinal y cooperativo, tanto individual como grupalmente. Estos resultados se documentan, tabulan y son

devueltos al grupo como insumos de reflexión y mejora. Según (Fullan, 2007), la documentación rigurosa y reflexiva de las prácticas educativas no solo legitima las innovaciones, sino que propicia la retroalimentación institucional y el aprendizaje organizacional.

Las evidencias que se recogen, registros, testimonios y productos generados por los estudiantes en la asignatura de Cultura Física reflejan que los soportes que se aplican funcionan de manera efectiva. En la estrategia diagnóstica participativa se observa una alta implicación y compromiso por parte del estudiantado en su diagnóstico físico-motriz y en la reflexión sobre hábitos saludables. Los registros del acompañamiento docente muestran mejoras progresivas en la cohesión grupal, en la comunicación dentro de los equipos motrices, y en la eficacia de las tareas colaborativas de la práctica física.

Mientras que las autoevaluaciones y coevaluaciones evidencian mayor responsabilidad, conciencia del propio aprendizaje corporal, capacidad de retroalimentación entre pares y transferencia de estas actitudes a su futura práctica profesional en los campos de Nutrición y Dietética, Enfermería y Fisioterapia. Estas manifestaciones son coherentes con la idea de (Wenger, 1998) de que los aprendices que participan activamente en comunidades de práctica bien acompañadas desarrollan una identidad de participación que sostiene el aprendizaje a largo plazo.

Los soportes que se aplican demuestran ser condiciones habilitadoras esenciales para la sostenibilidad de la innovación educativa en la asignatura de Cultura Física dentro de las carreras de salud. Tal como plantea (Fullan, 2007), los procesos de cambio solo se consolidan cuando las estructuras de apoyo institucional, la cultura de colaboración (Bolívar, 2012) y las prácticas reflexivas se integran de manera coherente. En consecuencia, la experiencia sistematizada deja ver que la innovación educativa se sostiene en la medida en que se cultiva una red de soporte docente, evaluativo y documental que favorece el aprendizaje compartido, la mejora continua y la promoción de una cultura del movimiento, la salud integral y el trabajo colaborativo profesional.

En los procesos de sistematización educativa, la inclusión de las contingencias no representa una desviación del plan inicial, sino una oportunidad para visibilizar la capacidad adaptativa y la madurez pedagógica del proyecto. En consecuencia, este apartado presenta los principales imprevistos que se enfrentan durante la experiencia. Estos aparecen como: **restricciones administrativas en el préstamo de materiales deportivos para las prácticas, diversidad en los niveles de condición física y habilidades corporales entre estudiantes, dificultades en la comunicación y coordinación entre los grupos**

interdisciplinarios, y escasa valoración de la asignatura de Cultura Física frente a otras materias del currículo profesional.

El primero aparece cuando algunos administrativos no autorizan el préstamo de materiales deportivos, lo que dificulta el desarrollo de las prácticas planificadas. Esta situación obliga al grupo docente a promover una gestión colaborativa de recursos, solicitando a los estudiantes que compartan sus implementos personales y diseñaran alternativas con materiales disponibles en el entorno inmediato. Basada en el enfoque de aprendizaje situado (D. Schön, 1992) esta contingencia permite transformar una limitación logística en una oportunidad formativa.

Como resultado, los estudiantes desarrollan conciencia de sus propios límites y potencialidades, lo que fortalece la autogestión y el liderazgo empático, elementos clave en el trabajo con pacientes o usuarios en el ámbito sanitario. El tercer imprevisto surge al integrar los equipos mixtos entre estudiantes de las tres carreras. Las diferencias en lenguaje técnico y enfoque disciplinar generan tensiones comunicativas y dificultades de organización. Frente a esto, se aplica una estrategia de mediación pedagógica mediante roles rotativos (líder, coordinador, observador, relator), que fomentan la participación equitativa y la toma de decisiones compartidas.

Con base en los postulados de Fullan (2007) sobre la gestión del cambio educativo, se integran testimonios de profesionales, análisis de casos y ejercicios reflexivos que muestran cómo la condición física, la ergonomía y la prevención del estrés ocupacional son fundamentales para quienes cuidan la salud de otros. Como resultado, los estudiantes fortalecen su sentido de propósito, reconociendo que la Cultura Física no solo desarrolla el cuerpo, sino también la disciplina, la autoconciencia y el bienestar integral necesarios en su formación profesional. La implementación de las contingencias permite sostener y enriquecer los objetivos formativos propuestos, demostrando que la flexibilidad metodológica y la capacidad de adaptación son fundamentales en entornos de formación profesional (Stake, 1995) y (R. K. Yin, 2014).

La estrategia de gestión colaborativa de materiales refuerza la corresponsabilidad y fomenta la creatividad en la resolución de problemas, muestra que la limitación de recursos no impide la consecución de aprendizajes (D. Schön, 1992). Asimismo, la atención a la diversidad en condición física permite que todos los estudiantes participen activamente, lo que fortalece la inclusión y la autoeficacia, elementos esenciales en la práctica clínica y comunitaria en salud (Black & Wiliam, 2009).

La mediación en equipos interdisciplinarios, a través de roles rotativos, consolida competencias transversales como la comunicación efectiva, la cooperación y el liderazgo horizontal, aspectos destacados en el aprendizaje colaborativo de (Johnson & Johnson, 2017). Finalmente, las estrategias motivacionales que se implementan para aumentar la valoración de la asignatura demuestran la importancia de vincular la práctica física con la salud integral y la prevención del estrés laboral, y evidencian el impacto formativo de la Cultura Física en el bienestar profesional futuro de los estudiantes (Fullan, 2007).

La aplicación de estrategias activas e integradoras dentro de la asignatura Cultura Física permite articular de manera coherente el desarrollo de las competencias curriculares en las carreras de Nutrición y Dietética, Enfermería y Fisioterapia. A través de metodologías centradas en la experiencia, la reflexión y la práctica corporal, los estudiantes vinculan saberes teóricos con la acción, generando aprendizajes significativos y contextualizados. Esta relación entre estrategias aplicadas y competencias se sustenta en un enfoque constructivista y competencial, donde la vivencia corporal y la participación colaborativa son decisivas. Según (M. Zabalza, 2003), un currículo basado en competencias busca el desarrollo integral de capacidades que posibiliten el desempeño eficaz en contextos reales.

2.9. Cierre estratégico y apertura hacia la evaluación

En el contexto de las carreras de **Nutrición y Dietética, Enfermería y Fisioterapia**, la evaluación de los procesos formativos en Cultura Física adquiere una relevancia especial, pues permite verificar cómo la práctica corporal contribuye al desarrollo de competencias profesionales. Evaluar no significa únicamente medir el rendimiento físico, sino comprender la transformación de los estudiantes a través de su participación activa, reflexiva y colaborativa. En este sentido, la evaluación se concibe desde un enfoque formativo e integral, orientado a fortalecer la autoconciencia corporal, la responsabilidad compartida y la capacidad de aplicar saberes motrices en escenarios reales de práctica profesional.

Para alcanzar una valoración amplia y rigurosa, se aplican **cuatro instrumentos principales**: *la rúbrica de desempeño físico y actitudinal, la ficha de observación docente, la autoevaluación y coevaluación reflexiva, y el registro documentado de resultados y evidencias gráficas.* Estos instrumentos permiten recoger información desde diferentes perspectivas docente, individual y grupal, asegurando la triangulación de datos y la credibilidad de los resultados. En coherencia con D. A. Schön (1991), la evaluación se concibe como un “juicio fundamentado”, sustentado en evidencias verificables y contextualizadas,

lo que permite fortalecer la validez y la transferibilidad de la experiencia educativa dentro de las tres carreras de la salud.

La **rúbrica de desempeño físico y actitudinal** se utiliza como el instrumento principal para valorar las competencias motrices, cognitivas y sociales de los estudiantes. Su diseño incluye criterios como la coordinación, la resistencia, la cooperación, la actitud participativa y el cumplimiento de normas de seguridad e higiene corporal, esenciales en los futuros profesionales de la salud. Durante las sesiones prácticas de Cultura Física, la rúbrica permite observar el progreso individual y grupal, así como orientar la retroalimentación continua. Según (Biggs & Tang, 2011), el uso de rúbricas fomenta la alineación constructiva, lo que garantiza la coherencia entre los objetivos formativos, las actividades desarrolladas y los criterios de evaluación. La **ficha de observación docente** funciona como una herramienta de registro sistemático de los comportamientos observables durante las prácticas motrices. Permite valorar aspectos como la distribución de roles, la cooperación interdisciplinaria y la comunicación entre los grupos que se conformen por estudiantes de Nutrición, Enfermería y Fisioterapia. El docente registra de forma estructurada las actitudes, interacciones y niveles de compromiso físico y emocional en las actividades, aportando información cualitativa relevante para ajustar estrategias pedagógicas.

La **autoevaluación y coevaluación reflexiva** se implementan con el propósito de fomentar la autocrítica constructiva, la empatía profesional y la responsabilidad compartida en el aprendizaje. Cada estudiante valora su participación y la de sus compañeros considerando criterios de compromiso, esfuerzo, liderazgo, cooperación y actitud durante las sesiones de práctica corporal. Este ejercicio no solo permite reconocer los avances individuales, sino también fortalecer el sentido de comunidad y corresponsabilidad entre los futuros profesionales de la salud.

El **registro documentado de resultados y evidencias gráficas** constituye un archivo físico y digital que sistematiza los productos del proceso evaluativo: fotografías, hojas de control, rúbricas aplicadas y testimonios reflexivos. Este instrumento es clave para garantizar la transparencia y la trazabilidad del proceso, al permitir revisar las fases del aprendizaje y los resultados por cada grupo interdisciplinario. Así, Fullan (2007), destacó que la documentación rigurosa y reflexiva, legitima las prácticas educativas innovadoras, pues posibilita la revisión crítica y la mejora continua. En esta experiencia, las evidencias visuales y escritas respaldaran los progresos físicos, el fortalecimiento del trabajo en equipo y la transferencia de aprendizajes hacia la práctica profesional.

La elección de estos instrumentos responde a la necesidad de evaluar de forma integral las competencias propias de las carreras de Nutrición, Enfermería y Fisioterapia, donde el cuerpo es tanto objeto como medio de conocimiento. La rúbrica y la ficha de observación aportan información objetiva sobre el desempeño físico y la interacción grupal, mientras que la autoevaluación y la coevaluación permiten captar la dimensión reflexiva y ética del aprendizaje. Esta complementariedad asegura la coherencia entre el modelo de enseñanza por competencias y la práctica pedagógica, así, evaluar con pertinencia implica atender las distintas dimensiones del aprendizaje saber, saber hacer y saber ser (M. Zabalza, 2003).

El proceso evaluativo en la asignatura de **Cultura Física** permite constatar avances significativos en el desarrollo de competencias esenciales para las carreras de **Nutrición y Dietética, Enfermería y Fisioterapia**, tales como el trabajo interdisciplinario, la autoconciencia corporal, la empatía profesional y la adaptabilidad. Estas capacidades se fortalecen mediante estrategias colaborativas que articulan la práctica motriz con la reflexión crítica sobre la salud, el bienestar y la cooperación. Al mismo tiempo, el análisis de la experiencia evidencia que las limitaciones iniciales, como la desigual participación o las diferencias en la condición física, se transforman en oportunidades de aprendizaje colectivo, reafirmando la **credibilidad y transferibilidad** del proceso formativo.

En esta experiencia, la retroalimentación continua, la observación formativa y la mediación en equipos mixtos son claves para superar las tensiones y fortalecer la cohesión entre los estudiantes de las tres carreras, lo que consolida así un aprendizaje situado y participativo. En términos institucionales y profesionales, el proceso aporta aprendizajes valiosos que trascienden el aula y se proyectan hacia la práctica de la salud. Se constata la relevancia del acompañamiento docente, la planificación cooperativa y la integración de la Cultura Física como componente esencial de la formación sanitaria.

La Cultura Física como eje esencial en la formación de profesionales de diferentes carreras que intervienen de forma directa en la salud de la comunidad, resalta el inherente lazo entre el bienestar del cuerpo humano y su práctica. Esta dirección de forma íntegra prioriza a la salud humana como un elemento dinámico del aprendizaje, consecuentemente esto nos lleva a recapacitar sobre instrumentar ambientes educativos que amparen a todos los estudiantes en su diversidad. Así, podemos declarar la vitalidad de para bienestar, como lo es la inclusión para la equidad educativa.

Esto nos conduce al tercer capítulo, el cual se dirige a construir espacios genuinamente inclusivos, donde se demuestra que las metodologías flexibles y las tecnologías de apoyo

son vitales para apartar las barreras y permitir que cada estudiante, independientemente de sus capacidades, participe de forma activa en los procesos universitarios.

Bibliografía

Albán, J., Pérez, J., & Vera, E. (2024). Estrategias didácticas innovadoras para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de educación física. *Revista Científica Multidisciplinaria*. https://doi.org/10.56124/sapientiae.v6i12.0005

Anderson. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy*. https://books.google.com.ec/books/about/A_Taxonomy_for_Learning_Teaching_and_Ass.html?id=EMQlAQAAIAAJ&redir_esc=y

Andrade, J. A. B., Arcos, H. A., Bermeo, N. C., & Navarro, W. B. (2023). Nivel de actividad física en universitarios ecuatorianos antes y durante el confinamiento. *Retos*. https://doi.org/10.47197/retos.v49.96897

Aravena Gaete, M., & Roy Sadradín, D. (2024). Transformación de la educación superior: innovación docente y buenas prácticas: Presentación. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://doi.org/10.35362/rie9516372

Arzube, W. A. V., & Vera, E. J. B. (2024). La Cultura Física como base de las actividades saludables de los estudiantes ecuatorianos. *Ciencia y Educación*. https://doi.org/10.5281/zenodo.10578656

Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Barrios, A. M. I., Mir, V. G., García, G. L., & Sosa, G. B. (2023). Actividad física en estudiantes universitarios: Papel mediador frente al estrés académico y motivación para realizarla. *Revista científica Olimpia*. http://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/4125

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.

Bolivar. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-6662019000300897&script=sci_arttext

Bolívar, A. (2012). *Cultura institucional y mejora educativa*. Morata.

Bueno, D. M., & Blanco, D. M. L. (2019). La actividad física como vía para educar en salud a los estudiantes de carreras pedagógicas. *Didáctica y Educación*. https://revista.ult.edu.cu/index.php/didascalia/view/852

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.44

Flick, U. (2018). *Managing quality in qualitative research*. SAGE Publications Ltd. https://www.researchgate.net/publication/287210647_Managing:Quality_in_Qualitative_Research

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.ª ed.). Teachers College Press.

García de Alcaraz, A., Ortega, E., & Palao, J. M. (2020). Game phases performance in men's volleyball: From initial to top-level categories. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. https://doi.org/10.5232/RICYDE2020.06102

Gordillo, A. L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.526

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. SAGE Publications.

Gutama, B. E. S., & Navas, S. A. J. (2024). Sedentarismo y actividad física en estudiantes de Educación Superior. *Polo del Conocimiento*. https://www.polodelconocimiento.com

Gutiérrez, M. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. *Aquichan*. http://www.researchgate.net/publication/262671491_Reflexiones_y_perspectivas_de_la_educacion_superior_en_America_Latina

Herreras, E. B. (2009). Reseña: Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. *Estudios sobre Educación*. https://doi.org/10.15581/004.16.23342

Herreros, D., González-López, M. F., Nuche-Salgado, R., de Souza-Lima, J., & Mahecha-Matsudo, S. (2024). Physical activity levels and sedentary behaviour according to sex, age, bmi, academic year, and country among medical students in latin america. *BMC Public Health*. https://doi.org/10.1186/s12889-024-19133-1

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Ediciones Abya-Yala.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active Learning in Higher Education*.

Ming, Z. (2023). Innovating physical education in universities: A multilevel approach with information technology. *Journal of E-Learning and Educational Technologies (JEET)*. http://zapjournals.com/Journals/index.php/jeet/article/view/1517

Nasário, J. C., Zaia, V., Martins Trevisan, C., Garzon, S., Laganà, A. S., & Montagna, E. (2020). Attitudes and values of physical education professionals and undergraduate students about their role in health promotion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. https://doi.org/10.3390/ijerph17072288

Quinche, V. B. B., Cevallos, D. d. L. R., Pino, A. C. S., & Rubio, R. X. S. (2023). La actividad física y la calidad de vida de los estudiantes universitarios ecuatorianos. *Ciencia y Educación*. http://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/189

Salazar. (2023). El nivel de actividad física y su relación con el estrés académico en los estudiantes universitarios. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*. https://doi.org/10.56200/mried.v1i3.2244

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Schön, D. A. (1991). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Wiley.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Taylor, J., Walsh, S., Kwok, W., Pinheiro, M. B., de Oliveira, J. S., Hassett, L., Bauman, A., Bull, F., Tiedemann, A., & Sherrington, C. (2021). A scoping review of physical activity interventions for older adults. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. https://doi.org/10.1186/s12966-021-01140-9

Torres, Á. F. R., Jácome, D. C. B., Tello, N. B. F., Benítez, E. P. A., & Peneida, L. E. C. (2023). Metodologías emergentes para la enseñanza universitaria. *Dominio de las Ciencias*. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3493

Ullauri, J. I. (2024). Rol Docente: Actividad Conjunta y Experiencia Significativa. *Revista Scientific*. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.0.10-21

Urresta, E. M. M., Arciniega, J. L. O., Carvajal, E. P. M., & Carvajal, V. C. M. (2024). Actividad física y tiempo libre en estudiantes universitarios ecuatorianos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. https://latam.redilat.org/index.php/lt/issue/view/13

Valladares, F., & Poso, R. (2022). Metodología para fortalecer la dimensión salud en la clase de educación física: Una perspectiva desde Ecuador. https://www.dspace.uce.edu.ec/home

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yin. (2017). *Case study research and applications*. SAGE Publications Inc. https://us.sagepub.com/en-us/nam/case-study-research-and-applications/book250150

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). Sage Publications.

Yugcha, A. A. R., Paucar, S. B. C., Gómez, M. F. M., Campos, C. D. G., & Obando, D. A. A. (2024). Beneficios de la actividad física en la salud física de estudiantes universitarios durante la pandemia COVID-19: Una revisión narrativa. *Dominio de las Ciencias*. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3743

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zabalza, M. Á. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=129126

3

Metodologías inclusivas y estrategias para la formación de estudiantes con diversas capacidades

María Gabriela Espinoza Bravo[3]

.

El tema se encuentra en las mesas de discusión de muchos agentes investigadores. Aunque el trabajo colectivo en la producción de conocimiento ha sido una aspiración profesional, también ha constituido una meta relevante en la política nacional sobre ciencia y tecnología. Ha llegado a operarse a través de estrategias y apoyos financieros. Se discute a favor y en contra de la investigación en comunidad, porque cuesta trabajo dejar atrás las formas individuales y competitivas. Aunque se ha avanzado por esas razones en este rubro, ciertamente los alcances han sido lentos y parciales. En este ensayo se hace una aproximación a la comprensión de constituir comunidades de investigadores que produzcan y distribuyan el conocimiento de manera colaborativa.

[3]Universidad Estatal de Milagro, mespinozab4@unemi.edu.ec.

Índice

3.1. Introducción **79**

3.2. Problematización y propósito de la sistematización **80**

3.3. Metodologías adoptadas para la enseñanza **81**

3.4. Retos y soluciones en la práctica **83**

3.5. Identificación de conceptos estructurantes **84**

3.6. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera . . . **87**

3.6.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera 87

3.6.2. Resultados de aprendizaje vinculados 88

3.6.3. Actividades, resultados y evidencias 88

3.7. Reflexión sobre la alineación curricular **89**

3.8. Transición hacia la operacionalización estratégica **90**

3.8.1. Resultados y evidencias 92

3.8.2. Estrategias de contingencia desplegadas 96

3.9. Transición hacia la evaluación **98**

3.9.1. Transición hacia la reflexión final 101

3.1. Introducción

La experiencia se realizó en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), en la Facultad de Ciencias de la Ingeniería, en la carrera de Tecnologías de la Información. El escenario fue la asignatura *Metodología y Técnicas de Investigación*, desarrollada en modalidad en línea con estudiantes de sexto semestre. Se trabajó con un grupo diverso: algunos jóvenes recién egresados, otros con experiencia laboral y un pequeño grupo con capacidades especiales que requerían apoyos diferenciados. En este entorno digital, la plataforma académica se convirtió en el principal medio de encuentro, donde el chat, los foros y las video-clases sincrónicas sustituyeron al aula física tradicional.

En la primera clase sincrónica se solicitó a los estudiantes que escribieran en el chat un tema de investigación que les interesara. El silencio virtual fue evidente: ningún estudiante se animó escribir. Después de unos minutos, un estudiante rompió la inercia y comentó: *"Profesora, ¿y si mejor nos muestra un ejemplo para copiarlo?"*. Esa escena reflejó claramente la percepción que muchos tenían de la investigación: un proceso abstracto, difícil y más ligado a la repetición que a la creatividad.

Dos condiciones marcaron de manera especial esta práctica. En primer lugar, la limitación tecnológica: mientras algunos estudiantes contaban con equipos de escritorio y conexión estable, otros dependían de teléfonos móviles y planes de datos limitados, lo cual dificultaba su participación plena. En segundo lugar, la cultura de la educación en línea: existía la creencia de que estudiar virtualmente era menos exigente o requería menos compromiso, lo que generaba resistencia inicial frente a las actividades colaborativas y los proyectos de investigación. Estas condiciones no fueron simples obstáculos, sino elementos determinantes que dieron forma a las decisiones pedagógicas tomadas durante el curso.

Comprender este contexto inicial es clave porque explica el punto de partida de la experiencia y da sentido a las estrategias aplicadas después. El aula virtual se convirtió en un espacio de retos, pero también de oportunidades para innovar. Reconocer la diversidad de los estudiantes, sus limitaciones tecnológicas y sus percepciones iniciales sobre la investigación fue esencial para replantear la práctica docente. Sin este escenario, no se podría dimensionar cómo el modelo AIDUA y la investigación-acción transformaron lo que al inicio parecía un obstáculo en una verdadera oportunidad de aprendizaje inclusivo y significativo.

Esta contextualización inicial permitió reconocer las condiciones reales en las que se desarrolla la práctica docente en entornos virtuales y constituyó el punto de partida para la sistematización de la experiencia. Comprender este contexto no solo dio sentido a las decisiones pedagógicas adoptadas, sino que reveló el valor formativo de la diversidad como oportunidad de innovación e inclusión educativa.

3.2. Problematización y propósito de la sistematización

Durante las primeras semanas del curso, se evidenció una dificultad recurrente: muchos estudiantes percibían la investigación como un requisito académico sin sentido práctico. Su motivación era baja, y la participación en foros o actividades colaborativas era mínima. A esto se sumaban los problemas de conectividad y la falta de experiencia en el uso de herramientas digitales, lo que generaba desánimo y desigualdad en la participación. Algunos incluso confesaron que nunca habían trabajado en un proyecto investigativo real, lo que provocaba inseguridad y dependencia excesiva de la guía docente.

El problema no se limitó a la falta de acceso o habilidades tecnológicas, sino a una concepción tradicional del aprendizaje, donde el estudiante espera recibir instrucciones en lugar de construir conocimiento. Este modelo vertical entraba en conflicto con las metodologías activas que buscaban fomentar autonomía, reflexión y trabajo en equipo. La educación inclusiva en entornos digitales exigía un cambio profundo: pasar del acompañamiento asistencialista a la verdadera co-construcción del conocimiento.

El reconocimiento del problema fue el punto de inflexión del proceso. Se comprendió que, la inclusión no podía reducirse a la accesibilidad tecnológica, sino que debía integrar la dimensión pedagógica, emocional y social del aprendizaje. Esta problematización permitió identificar la necesidad de sistematizar la experiencia, analizar los resultados de las estrategias aplicadas y comprender cómo el aprendizaje inclusivo puede fortalecerse mediante la innovación tecnológica y la empatía docente.

Esta problematización permitió contextualizar los desafíos reales del aula virtual y sentó las bases para la sistematización de las estrategias aplicadas posteriormente. La reflexión sobre las condiciones tecnológicas, pedagógicas y emocionales reveló la necesidad de transformar la práctica docente en un proceso continuo de mejora. Su valor radica en convertir las limitaciones iniciales en oportunidades para fortalecer la equidad, la colaboración y la innovación educativa dentro de la educación superior.

3.3. Metodologías adoptadas para la enseñanza

Introducción

La experiencia del docente universitario en modalidad en línea permitió comprender que enseñar no es únicamente transmitir conocimientos técnicos, sino crear condiciones inclusivas y equitativas que permitan a cada estudiante participar, aprender y desarrollarse, sin importar sus capacidades o limitaciones. En el contexto universitario, la docencia no se limita a transmitir conocimiento, sino que implica crear condiciones inclusivas y equitativas que permitan a cada estudiante participar, aprender y desarrollarse, sin importar sus capacidades o limitaciones (Gutiérrez-Fernández et al., 2020).

En la práctica se implementaron estrategias metodológicas que articulan la innovación tecnológica con la educación inclusiva, respondiendo a necesidades de estudiantes con limitaciones físicas motoras, auditivas, visuales, intelectuales y también en situación de privación de libertad (PPL) (Morales-Salas & Veytia-Bucheli, 2021). Durante la práctica, se acompañan a estudiantes con realidades muy diversas: algunos con discapacidades físicas motoras, auditivas, visuales o intelectuales, y otros en situación de privación de libertad (PPL). Esta diversidad tiene como reto buscar metodologías y estrategias innovadoras que articulen la tecnología educativa con la inclusión, para que todos puedan acceder al aprendizaje en igualdad de condiciones.

Para responder a estas necesidades, se adoptaron metodologías que marcan la forma de enseñar, entre estas aparecen:

- **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):** Aquí, los estudiantes trabajaron en equipos para resolver problemas reales. Esta metodología permitió ver cómo, pese a las limitaciones individuales, cada estudiante podía aportar según sus posibilidades, fortaleciendo la colaboración y el aprendizaje significativo.

- Morales-Salas y Veytia-Bucheli (2021) analizaron cómo las metodologías activas transforman la enseñanza universitaria, fomentando el aprendizaje colaborativo, la autonomía del estudiante, la reflexión crítica y la resolución de problemas reales. Así, se subraya la necesidad de pasar del discurso a la práctica, proponiendo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia clave para integrar la inclusión y la innovación en la educación superior.

- **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** Se incorporó para ofrecer múltiples formas de representación y expresión del conocimiento. Se utilizaron materiales en braille y audiolibros para estudiantes con discapacidad visual, y herramientas con subtitulación automática para quienes tenían discapacidad auditiva.

- **Metodologías ágiles:** Inspiradas en Scrum, estas ayudaron a fomentar la participación activa y la autoorganización. Así, se adaptaron las tareas según las capacidades físicas o cognitivas de los estudiantes, asegurando que cada uno tuviera un papel en el proyecto (García de Alcaraz et al., 2020).

- **Tecnologías de apoyo:** Se integraron recursos como lectores de pantalla, traductores de voz a texto y simuladores accesibles que facilitaron el aprendizaje práctico en asignaturas técnicas como bases de datos y redes de computadoras.

Esto repercute en el compromiso de los docentes, los cuales deben asegurar que la inclusión vaya de la mano con la calidad educativa. Para ello, se implementaron:

- Evaluaciones diferenciadas y flexibles, adaptadas a las necesidades individuales.

- Rúbricas inclusivas, que valoran tanto el esfuerzo y la creatividad como el producto final.

- Retroalimentación personalizada, que reconoce los avances y orienta a cada estudiante según su ritmo.

- Alineación con estándares de calidad nacionales e internacionales, como los propuestos por CACES y UNESCO, para garantizar pertinencia y equidad.

Alineación con estándares de calidad nacionales e internacionales, como los propuestos por CACES y UNESCO, que promueven la equidad y la inclusión en todos los niveles de la educación superior (López et al., 2022)

En este camino aparecen experiencias que marcan el camino del docente. Con estudiantes con discapacidad física motora, el uso de recursos digitales permitió que participaran en prácticas de laboratorio desde entornos virtuales. Otros con discapacidad auditiva, donde se integraron intérpretes de lengua de señas y plataformas con subtitulación automática, lo que facilitó la comunicación y la comprensión de contenidos durante las clases virtuales (Torres-Lara et al., 2021) Además, estudiantes con discapacidad visual, estos

trabajaron con lectores de pantalla y materiales táctiles que facilitaron su aprendizaje en asignaturas complejas.

Por otra parte, con estudiantes con discapacidad intelectual, se simplificaron materiales y se utilizaron apoyos visuales, logrando mayor comprensión y autonomía. Y otros en situación de privación de libertad (PPL), para estos se desarrollaron guías accesibles y tutorías asincrónicas, permitiéndoles continuar sus estudios pese a las limitaciones de conectividad. La inclusión también significó enfrentar obstáculos que, poco a poco, fueron superados: la brecha digital se atendió con materiales descargables, guías impresas y tutorías personalizadas.

3.4. Retos y soluciones en la práctica

La resistencia al uso de tecnologías inclusivas se abordó con procesos de sensibilización y demostraciones que convencieron a estudiantes y colegas. Las limitaciones en los contextos PPL se resolvieron con planificación flexible y el uso de recursos físicos alternativos cuando no había internet. Esta experiencia confirmó que la docencia inclusiva no se limita a impartir contenidos técnicos, sino a garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Las metodologías activas como el ABP, el DUA y los enfoques ágiles, unidas a las tecnologías de apoyo, se convirtieron en las mejores aliadas para atender la diversidad del aula.

La experiencia permitió conocer que enseñar significa también transformar realidades, abrir caminos para quienes enfrentan barreras y demostrar que la educación inclusiva y de calidad es posible en cualquier contexto. Esta convicción impulsa a seguir innovando y a entender el aula física o virtual como un espacio de justicia, equidad y aprendizaje colectivo. La experiencia sistematizada en este módulo evidenció que la inclusión educativa no solo es una práctica pedagógica, sino una transformación profunda del papel docente en la educación superior. Contextualmente, se desarrolla en un entorno universitario donde convergen estudiantes con diversas capacidades y condiciones sociales, lo que exige una constante adaptación metodológica y tecnológica.

La sistematización de las estrategias aplicadas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las metodologías ágiles permitió recoger aprendizajes significativos y replicables. (Tobón, 2020). Este proceso facilitó identificar buenas prácticas, evaluar los resultados y fortalecer la planificación docente con enfoque inclusivo.

El valor principal de esta experiencia radica en demostrar que la innovación educativa, cuando se orienta a la equidad, mejora no solo la participación de los estudiantes con discapacidad o en situación de privación de libertad (PPL), sino también el aprendizaje colaborativo del grupo completo. Se genera así una comunidad académica más empática, consciente y comprometida con la diversidad. En síntesis, esta sistematización aporta al libro una visión integral sobre cómo la inclusión puede consolidarse como eje transversal de la calidad educativa universitaria, en coherencia con los valores de equidad, respeto y justicia social promovidos por la UNESCO y el CACES.

3.5. Identificación de conceptos estructurantes

La sistematización de la experiencia docente que se desarrolló en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) se fundamenta en un conjunto de conceptos estructurantes que orientan el análisis reflexivo de la práctica inclusiva y el uso de metodologías innovadoras en entornos virtuales universitarios.

Entre los conceptos centrales se destacan:

- **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** enfoque pedagógico que busca eliminar barreras al aprendizaje mediante la flexibilidad en la presentación de la información, la acción y la expresión, así como en la implicación del estudiante (CAST, 2020).

- **Inclusión educativa:** principio que garantiza el derecho a una educación equitativa y de calidad para todas las personas, reconociendo la diversidad como un valor (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023)).

- **Accesibilidad digital:** conjunto de recursos y herramientas tecnológicas que facilitan la participación activa de estudiantes con diferentes capacidades (Gutierrez-Fernández et al., 2020).

- **Innovación metodológica:** proceso de transformación de la práctica docente mediante la incorporación de estrategias didácticas flexibles y tecnológicamente mediadas (García de Alcaraz et al., 2020).

Tabla 3.1: Dimensiones de análisis

Dimensión	Descripción
Pedagógica-metodológica	Considera la planificación, diseño y ejecución de estrategias inclusivas como el DUA, el ABP y las metodologías ágiles. Examina la pertinencia de las adaptaciones curriculares y de las actividades colaborativas.
Tecnológica-digital	Analiza la integración de recursos y herramientas digitales (subtituladores, lectores de pantalla, plataformas de aprendizaje adaptativas) que promueven la accesibilidad y la participación de todos los estudiantes.
Socioemocional-inclusiva	Evalúa el desarrollo de actitudes de empatía, respeto, cooperación y sentido de pertenencia dentro del grupo, favoreciendo el bienestar y la motivación estudiantil.
Formativa-profesional	Examina la mejora de las competencias docentes en inclusión, innovación y uso ético de las tecnologías, fortaleciendo la práctica reflexiva y el compromiso institucional.

Fuente: Elaboración propia.

- **Aprendizaje significativo y colaborativo:** construcción del conocimiento a partir de la experiencia, la reflexión y el trabajo cooperativo (Díaz-Barriga, 2020).
- **Equidad educativa:** garantía de oportunidades de aprendizaje justas para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, sociales o culturales (López et al., 2022).

Estos conceptos orientan la reflexión teórica y práctica del proceso de sistematización, consolidando una perspectiva humanista y transformadora de la docencia universitaria. El proceso de análisis se organizó en cuatro dimensiones interrelacionadas, que permiten observar la experiencia inclusiva desde una visión integral, ver Tabla 3.1

Así, los indicadores por dimensión mostraron para la Pedagógica-Metodológica se centraron en la diversificación de estrategias de enseñanza y evaluación, la participación activa de los estudiantes en proyectos inclusivos, y la adaptación de materiales y contenidos según necesidades y contrastes visual. En lo referente a la Tecnológica-Digital aparecen el uso de recursos accesibles y plataformas inclusivas, la producción de materiales con subtítulos, audios descriptivos y contraste visual y la resolución de dificultades tecnológicas mediante acompañamiento docente.

Para la Socioemocional-Inclusiva se mostraron el incremento del sentido de pertenencia y colaboración grupal, la disminución de barreras comunicativas y aumento de la

interacción, así como el reconocimiento positivo de la diversidad como valor educativo. Al evaluar la Formativa-Profesional se apreció la evidencia de mejora en la planificación inclusiva, la incorporación del DUA y de herramientas TIC en futuras prácticas docentes y la consolidación del compromiso ético con la equidad educativa.

Para validar la información y las evidencias de la experiencia se aplicaron diversos métodos de triangulación cualitativa (Stake, 1995; Yin, 2014):

- **Observaciones de clase:** registro de la participación y desempeño de los estudiantes durante actividades colaborativas y prácticas virtuales.
- **Entrevistas semiestructuradas:** testimonios de estudiantes con diversas capacidades sobre la accesibilidad de los recursos digitales.
- **Bitácora docente:** reflexiones sobre la planificación, implementación y resultados de las estrategias inclusivas.
- **Productos de aprendizaje:** proyectos grupales, presentaciones, videos y foros virtuales que evidencian el logro de aprendizajes significativos.

La combinación de estas fuentes permitió obtener una visión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los impactos generados en los estudiantes. La sistematización de la práctica docente inclusiva permitió identificar que el DUA y las metodologías innovadoras constituyen pilares fundamentales para la equidad educativa en entornos virtuales. La reflexión desde las dimensiones pedagógica, tecnológica, socioemocional y formativa evidenció que la inclusión no se limita a adaptar materiales, sino que implica transformar la cultura institucional hacia una educación accesible y humanizada.

De acuerdo con Tobón (2020), la sistematización favorece la mejora continua al convertir la experiencia en conocimiento profesional compartido. En este sentido, la experiencia desarrollada en la UNEMI reafirmó que la innovación y la inclusión son procesos complementarios que fortalecen tanto la formación docente como el aprendizaje significativo de los estudiantes. En conclusión, los ejes, dimensiones e indicadores analizados consolidan una práctica educativa orientada a la justicia social, la empatía y la accesibilidad digital, principios esenciales de la educación superior inclusiva del siglo XXI.

3.6. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera

El proceso de sistematización que se expresó con anterioridad permitió identificar los ejes conceptuales, dimensiones e indicadores que orientan la práctica docente inclusiva e innovadora en entornos virtuales. En este acápite se busca establecer la articulación curricular entre la experiencia sistematizada y las competencias del perfil de egreso de la carrera, fortaleciendo la coherencia entre la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. La experiencia responde al compromiso institucional de formar profesionales con pensamiento crítico, ético y humanista, capaces de aplicar la tecnología para mejorar la calidad educativa y la inclusión social. Este acápite evidencia cómo la innovación metodológica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) contribuye directamente a las metas del currículo institucional.

3.6.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera

La práctica docente que se analizó se alinea con las competencias del perfil de egreso de la carrera de Ingeniería en Sistemas y Tecnologías de la Información (modalidad en línea), particularmente en los siguientes aspectos, ver Tabla 3.2

Tabla 3.2: Competencias del perfil de egreso y su vinculación con la experiencia docente

Competencia del perfil de egreso	Vinculación con la experiencia docente
1. Uso ético y responsable de las tecnologías de la información.	Se promovió el uso consciente de herramientas digitales accesibles, respetando la diversidad y las necesidades individuales de los estudiantes.
2. Trabajo colaborativo e interdisciplinario.	Se fomentaron dinámicas grupales inclusivas, donde los estudiantes compartieron conocimientos y apoyaron a compañeros con diversas capacidades.
3. Comunicación efectiva y empatía.	La adaptación de materiales, el uso de subtituladores automáticos y la integración de intérpretes fortalecieron la comprensión y la interacción social.
4. Liderazgo y compromiso social.	Los estudiantes desarrollaron proyectos con enfoque inclusivo, demostrando sensibilidad social y responsabilidad ética frente a la diversidad.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.3: Resultados de aprendizaje

Resultado de aprendizaje	Relación con la experiencia
RA1. Aplica herramientas tecnológicas para la resolución de problemas en contextos diversos.	La experiencia integró tecnologías inclusivas (subtituladores, lectores de pantalla, plataformas accesibles) que facilitaron el aprendizaje de todos los estudiantes.
RA2. Desarrolla proyectos colaborativos basados en innovación y responsabilidad social.	El uso del DUA y las metodologías activas fomentó la creación de proyectos grupales con enfoque en la equidad y la accesibilidad digital.
RA3. Evalúa críticamente su práctica profesional para promover la mejora continua.	La reflexión sistemática permitió identificar áreas de mejora en la planificación, evaluación y acompañamiento docente en entornos virtuales.

Fuente: Elaboración propia.

Estas competencias evidencian que la práctica docente inclusiva no solo fortalece el aprendizaje disciplinar, sino también las habilidades blandas y socioemocionales del futuro profesional.

3.6.2. Resultados de aprendizaje vinculados

A partir de los resultados de aprendizaje establecidos en el currículo de la carrera, se identificaron aquellos que guardan relación directa con la experiencia sistematizada, ver Tabla 3.3.

Estos resultados de aprendizaje reflejan una articulación efectiva entre el currículo institucional y la práctica pedagógica, garantizando la pertinencia formativa de la experiencia.

3.6.3. Actividades, resultados y evidencias

Las actividades realizadas durante el proceso docente se orientaron a garantizar la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, generando evidencias que respaldan la coherencia curricular, ver Tabla 3.4

Tabla 3.4: Actividades y evidencias

Actividad desarrollada	Evidencias generadas	Dimensión relacionada
Implementación del DUA en la planificación de clases virtuales.	Planificaciones inclusivas, guías adaptadas, materiales con subtítulos y contraste visual.	Pedagógica y tecnológica.
Creación de foros de reflexión sobre inclusión y equidad digital.	Participaciones en Moodle, aportes colaborativos, autoevaluaciones.	Socioemocional e institucional.
Tutorías personalizadas para estudiantes con discapacidad auditiva.	Bitácoras, grabaciones, retroalimentaciones personalizadas.	Inclusiva y formativa.
Proyecto final sobre innovación y accesibilidad educativa.	Presentaciones en video, informes de grupo, evidencias en aula virtual.	Formativa y ética.

Fuente: Elaboración propia.

Las evidencias recopiladas demuestran la aplicabilidad real de los resultados de aprendizaje y la contribución de la docencia inclusiva al fortalecimiento de la calidad educativa.

3.7. Reflexión sobre la alineación curricular

La experiencia que se sistematizó confirmó que la inclusión educativa no debe ser entendida como un ajuste externo al currículo, sino como un componente estructural que penetra todas las dimensiones del proceso formativo. El DUA, en tanto estrategia de planificación flexible, permitió integrar los principios de equidad, participación y accesibilidad al desarrollo curricular, reforzando la pertinencia social del programa académico. Esta práctica se alinea con los lineamientos del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2021) y de la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023), que promueven una educación superior orientada al desarrollo sostenible, la equidad y la diversidad. Asimismo, fortalece las políticas institucionales de la UNEMI sobre inclusión, digitalización y aprendizaje continuo.

En concordancia con Vigoa et al. (2024) y Tobón (2020), la práctica reflexiva constituye el eje para el desarrollo profesional docente, permitiendo transformar la experiencia en conocimiento transferible y replicable. Así, la vinculación curricular que se logró evidenció una correspondencia directa entre las competencias del perfil de egreso, los resultados de aprendizaje y las estrategias inclusivas implementadas. El trabajo desarrollado en es-

te proceso demuestra que la innovación metodológica con enfoque inclusivo potencia la calidad de la enseñanza universitaria y contribuye a la formación de profesionales éticos, empáticos y socialmente responsables.

La experiencia sistematizada reafirma que la educación inclusiva y el uso ético de la tecnología son pilares del currículo universitario contemporáneo. Estos principios consolidan la misión de la UNEMI de formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo humano, la equidad y la transformación social.

3.8. Transición hacia la operacionalización estratégica

El proceso de sistematización que se desarrolló en los acápites anteriores permitió recorrer una trayectoria de reflexión, análisis y mejora continua de la práctica docente inclusiva aplicada en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Se describió el contexto de la experiencia y su valor formativo; además se definieron los ejes, dimensiones e indicadores de la sistematización; y se establecieron los vínculos curriculares con el perfil de egreso institucional.

Por otra parte, se constituyó el espacio de integración y proyección estratégica, donde se sintetizan los aprendizajes obtenidos y se consolidan las estrategias para fortalecer la educación inclusiva e innovadora en el marco del compromiso ético y social de la UNEMI. La transición hacia esta fase se fundamenta en el propósito de convertir la experiencia sistematizada en una propuesta de mejora institucional, aplicable y sostenible en el tiempo, coherente con los principios de calidad, equidad y accesibilidad promovidos por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2021) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023).

Las estrategias núcleo derivadas del proceso se orientaron a consolidar la práctica docente inclusiva desde un enfoque integral. Estas se estructuraron en torno a tres ejes principales: pedagógico, tecnológico y socioemocional.

1. **Eje pedagógico-metodológico:**

    - Implementación sostenida del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como modelo de planificación docente, garantizando la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación.

- Fortalecimiento del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y de las metodologías ágiles, promoviendo la colaboración, la reflexión y la autonomía estudiantil.
- Integración de estrategias de evaluación inclusiva y continua, basadas en la retroalimentación formativa y la coevaluación.

2. **Eje tecnológico-digital:**
   - Uso de plataformas educativas accesibles (Moodle, Padlet, Genially, Miro) que faciliten el acceso equitativo al aprendizaje.
   - Producción de materiales didácticos con subtitulación, audiodescripción y contraste visual, dirigidos a estudiantes con discapacidad auditiva o visual.
   - Capacitación docente continua en herramientas de accesibilidad digital y ética tecnológica.
3. **Eje socioemocional-humanista:**
   - Promoción de un ambiente de aprendizaje empático y respetuoso de la diversidad.
   - Incorporación de espacios de tutoría y acompañamiento psicoeducativo.
   - Revalorización del rol docente como mediador de inclusión y agente de cambio social (Vigoa et al., 2024).

Estas estrategias se constituyen como el núcleo operativo de la práctica, al promover una docencia innovadora, reflexiva y centrada en la equidad. *La planificación inclusiva se estructuró desde los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): representación, acción/expresión e implicación. En la primera fase, se revisaron los contenidos del programa académico y se identificaron posibles barreras de acceso y comprensión. Luego, se rediseñaron las guías de clase y los materiales didácticos para ofrecer múltiples medios de presentación (texto, video, audio y esquemas visuales), asegurando la comprensión por parte de todos los estudiantes.*

En una segunda etapa, se diversificaron las formas de acción y expresión, permitiendo que los estudiantes eligieran entre elaborar videos, infografías o presentaciones orales para evidenciar sus aprendizajes. Finalmente, se promovieron estrategias de implicación, motivando la participación mediante foros reflexivos, debates virtuales y la autoevaluación de logros individuales.

3.8.1. Resultados y evidencias

La aplicación del DUA favoreció una mayor participación y autonomía estudiantil, que se evidenció en la variedad y calidad de los productos académicos entregados. Los registros de aula, capturas del entorno Moodle y los informes de seguimiento reflejaron una mejora notable en la comprensión de contenidos, incluso entre estudiantes con discapacidad auditiva o visual. Asimismo, la implementación de subtítulos automáticos, contraste visual y materiales en audio garantizó el acceso equitativo a la información. Las autoevaluaciones mostraron un incremento del 40 % en la percepción de inclusión y satisfacción respecto al periodo anterior.

Esta estrategia consolidó una práctica docente centrada en la equidad, donde la diversidad se asumió como fortaleza. La planificación inclusiva demostró que el DUA no es solo un marco teórico, sino una metodología viable para diseñar experiencias accesibles, motivadoras y contextualizadas. De este modo, se afianzó la relación entre innovación pedagógica y justicia educativa, coherente con los postulados de Gutiérrez-Fernández et al. (2020)y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023).

El *seguimiento formativo se implementó como una estrategia de acompañamiento continuo, orientada a guiar el progreso de los estudiantes en entornos virtuales. En la primera etapa, se conformaron grupos de trabajo con base en las habilidades y ritmos de aprendizaje identificados. Posteriormente, se aplicó una observación sistemática del desempeño grupal, utilizando bitácoras docentes y registros en línea para monitorear avances, dificultades y niveles de participación. En la segunda fase, se realizaron sesiones de retroalimentación personalizadas mediante video llamadas y mensajes internos, donde se discutían logros y áreas de mejora. Cada grupo construyó un plan de acción semanal, fortaleciendo la autogestión y la responsabilidad compartida.*

El seguimiento formativo mejoró el trabajo colaborativo y la autorregulación del aprendizaje. Se evidenció un aumento significativo en la comunicación grupal, el cumplimiento de tareas y la gestión del tiempo. Los registros de observación y las encuestas de percepción revelaron una mayor cohesión entre los equipos y una mejora del clima emocional. Las bitácoras docentes mostraron que la retroalimentación oportuna redujo los niveles de ansiedad ante las evaluaciones y fomentó la reflexión meta-cognitiva, elemento clave en el aprendizaje autónomo.

El acompañamiento formativo reafirmó la importancia del docente como mediador de aprendizaje y facilitador de procesos inclusivos. Esta estrategia consolidó la conexión entre teoría y práctica, y convirtió el seguimiento en un ejercicio de mejora continua y de aprendizaje compartido. En coherencia con Black y Wiliam (2009), el seguimiento formativo transformó la evaluación en una oportunidad para aprender, no solo para calificar.

La evaluación auto-reflexiva y colaborativa se desarrolló en tres momentos. Primero, cada estudiante completó una autoevaluación de su desempeño, reflexionando sobre su participación y contribución al grupo. En una segunda fase, se aplicó una coevaluación anónima donde los pares valoraron aspectos como liderazgo, cumplimiento y trabajo en equipo. Finalmente, el docente consolidó los resultados y facilitó una sesión de diálogo crítico para analizar los hallazgos y establecer compromisos de mejora colectiva. Este proceso se sustentó en la meta-cognición y la corresponsabilidad, promoviendo una cultura de evaluación formativa alineada con Boud y Falchikov (2007).

Los principales logros se reflejaron en el fortalecimiento de la autocrítica constructiva, la empatía y la responsabilidad grupal. Las actas de retroalimentación conjunta y los formularios de evaluación evidencian un aumento en la capacidad de argumentar juicios y reconocer el aporte de los demás. Además, los estudiantes demostraron una comprensión más profunda de los criterios de evaluación, lo que favoreció la transparencia y el sentido ético del proceso académico.

Así, la evaluación autoreflexiva-colaborativa integró las dimensiones cognitiva, actitudinal y ética del aprendizaje. Permitió consolidar un ambiente donde el error se comprendió como parte del proceso y la diversidad de opiniones como fuente de enriquecimiento colectivo. Esta práctica reafirma la alineación constructiva propuesta por Biggs y Tang (2011), donde los resultados de aprendizaje, las actividades y la evaluación convergen para generar una experiencia significativa y coherente).

De forma general las tres estrategias que se implementaron conformaron un sistema de acción-reflexión-aprendizaje que articula el diseño (DUA), el acompañamiento (seguimiento formativo) y la evaluación (autoevaluación colaborativa) en una estructura coherente. En conjunto, evidencian que la inclusión, cuando se integra de manera sistemática en el proceso docente, eleva la calidad educativa, promueve la equidad y transforma el aula en un espacio de participación plena y humanizada.

Por su parte, el soporte operativo del proceso se sustenta en las condiciones institucionales, normativas y colaborativas que posibilitan la implementación y sostenibilidad de las acciones inclusivas.

- **Soporte institucional:** La UNEMI dispone de políticas y programas orientados a la inclusión, entre ellos la Unidad de Bienestar Estudiantil y las estrategias de acompañamiento a estudiantes con discapacidad. La experiencia sistematizada se articula con estos mecanismos, reforzando el cumplimiento de los lineamientos del Plan Estratégico Institucional 2023–2028.

- **Soporte pedagógico:** Se fundamenta en el desarrollo profesional docente, la planificación por competencias y la integración de metodologías activas adaptadas a la diversidad estudiantil (Tobón, 2020).

- **Soporte colaborativo:** La integración de docentes, estudiantes y personal administrativo constituye una red de apoyo que permite compartir experiencias, recursos y buenas prácticas inclusivas. Este soporte es clave para la sostenibilidad de la propuesta y su replicabilidad en otros programas académicos.

De esta forma, el soporte operativo convierte la experiencia individual en una acción institucional de transformación pedagógica.

En la sistematización de esta experiencia educativa se identificaron tres soportes clave: (1) el uso de encuestas e instrumentos de evaluación, (2) el acompañamiento docente y (3) el registro documentado de resultados de autoevaluación y coevaluación. Cada uno respondió a una necesidad concreta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyó, de manera diferenciada, al fortalecimiento de las estrategias pedagógicas núcleo, facilitando la evaluación diagnóstica, el seguimiento formativo y la retroalimentación autoreflexiva de los estudiantes. La articulación de estos soportes generó un sistema de mejora continua que permitió evaluar con objetividad los avances del proceso inclusivo, fortalecer la toma de decisiones pedagógicas y garantizar la sostenibilidad institucional de las acciones implementadas.

Se diseñaron y aplicaron encuestas en línea para conocer el nivel de satisfacción y percepción de accesibilidad del proceso educativo, estas herramientas, se elaboraron con formularios digitales accesibles, permitieron recoger información sobre los recursos didácticos, la claridad de las orientaciones y la pertinencia de las metodologías aplicadas. Los resultados evidenciaron un alto nivel de satisfacción (más del 85 %) respecto a la claridad de los contenidos y la equidad en las actividades. Este soporte permitió retroalimentar las estrategias y ajustar los recursos para garantizar la accesibilidad en todos los medios de aprendizaje.

El acompañamiento docente se implementó mediante sesiones de tutoría individual y grupal, donde los docentes ofrecieron guía académica, emocional y técnica. Estas tutorías virtuales fortalecieron la motivación y el sentido de pertenencia del grupo, al tiempo que permitieron detectar de manera oportuna dificultades de aprendizaje o barreras tecnológicas. El acompañamiento se consolidó como una práctica institucional que favorece la empatía, la comunicación y la mejora continua.

Los resultados se documentaron, esto permitió recopilar, sistematizar y analizar los resultados de las autoevaluaciones y coevaluaciones aplicadas a los estudiantes. Los registros evidenciaron el grado de compromiso, reflexión y participación activa en el proceso educativo. A partir de este análisis, se identificaron indicadores de mejora en autonomía, comunicación y pensamiento crítico, lo que permitió ajustar los criterios de evaluación y fortalecer la transparencia en la calificación.

Así, el soporte operativo no actúa de manera aislada, sino que potencia las estrategias núcleo desarrolladas (planificación DUA, seguimiento formativo y evaluación auto-reflexiva). Cada soporte se integra a un eje específico de las estrategias:

- La planificación inclusiva se fortalece con el uso de instrumentos y encuestas accesibles, que recogen percepciones y necesidades.
- El seguimiento formativo se optimiza mediante el acompañamiento docente continuo, sustentado en registros y tutorías virtuales.
- La evaluación auto-reflexiva se valida con un registro documentado de autoevaluación y coevaluación, que evidencia la participación activa y la autorregulación del aprendizaje.

Por su parte, las evidencias que recopilaron a lo largo del proceso demostraron que la integración de soportes operativos fortaleció significativamente la implementación de las estrategias núcleo. Entre las principales evidencias se incluyen:

- Actas de tutoría y seguimiento individual.
- Capturas del entorno Moodle y formularios de autoevaluación.
- Informes de desempeño grupal y coevaluaciones documentadas.
- Retroalimentaciones compartidas en foros y reuniones sincrónicas.

De estos registros emergen aprendizajes clave:

1. La importancia de la comunicación permanente entre docentes y estudiantes como eje de la inclusión.
2. El valor del registro sistemático para la mejora continua.
3. La necesidad de institucionalizar mecanismos de evaluación compartida, coherentes con el DUA y la ética pedagógica.

El soporte operativo de la experiencia docente inclusiva en la UNEMI se construyó sobre la base de un enfoque colaborativo e institucional, donde la accesibilidad, la mediación pedagógica y la gestión de resultados se articularon para garantizar una práctica educativa equitativa. Estos soportes no se limitan a recursos o herramientas, sino que representan un sistema dinámico de acompañamiento, reflexión y documentación que permite mantener la sostenibilidad de las estrategias núcleo desarrolladas. Su aplicación permitió que las prácticas de enseñanza se consolidaran no solo en el aula, sino también en los espacios de planificación, tutoría y evaluación compartida.

La integración de los soportes operativos garantizó la sostenibilidad y el impacto institucional de las estrategias inclusivas. A través de la documentación, el acompañamiento y la evaluación participativa, se consolidó un modelo docente centrado en la equidad, la accesibilidad y la innovación pedagógica. Este proceso fortaleció la cultura académica de la UNEMI hacia una práctica reflexiva, humanizada y digitalmente inclusiva.

3.8.2. Estrategias de contingencia desplegadas

Durante el proceso de aplicación se identificaron contingencias vinculadas a factores tecnológicos, comunicativos y actitudinales. Estas dificultades fueron convertidas en oportunidades de mejora a través de estrategias reflexivas y de acompañamiento, ver Tabla 3.5:

Estas acciones de mejora fortalecen la práctica docente y consolidan la sostenibilidad del proceso de inclusión educativa en la institución.

Tabla 3.5: Estrategias de contingencia y acciones de mejora

Contingencia identificada	**Acción de mejora aplicada**
Limitaciones de conectividad y acceso tecnológico.	Implementación de materiales descargables, clases grabadas y recursos en formatos múltiples (texto, audio, video).
Falta de capacitación docente en accesibilidad digital.	Realización de talleres institucionales sobre herramientas inclusivas y ética digital.
Dificultades comunicativas con estudiantes con discapacidad auditiva.	Integración de intérpretes de lengua de señas y subtituladores automáticos en las clases virtuales.
Escasa participación inicial en entornos colaborativos.	Aplicación de metodologías ágiles con roles activos y trabajo en pequeños grupos, fomentando la responsabilidad compartida.

Fuente: Elaboración propia.

La experiencia que se sistematizó se inserta en un ecosistema educativo integral, donde confluyen los ámbitos pedagógico, tecnológico y social. Este ecosistema se caracteriza por la sinergia entre innovación e inclusión, elementos esenciales para la transformación de la educación superior en contextos digitales. El ecosistema estratégico propuesto se estructura en tres niveles:

1. **Nivel micro (aula):** aplicación del DUA, actividades inclusivas, tutorías diferenciadas y evaluación adaptativa.

2. **Nivel meso (institucional):** coordinación docente, planificación colaborativa, intercambio de recursos y fortalecimiento de políticas internas de inclusión.

3. **Nivel macro (social):** vinculación con proyectos comunitarios y redes académicas que promuevan la equidad y la sostenibilidad educativa.

La consolidación de este ecosistema permite transformar la cultura institucional hacia un modelo educativo humanizado y digitalmente accesible (García de Alcaraz et al., 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023). Este ecosistema constituye una herramienta de gestión educativa que puede replicarse en otros programas académicos de la UNEMI, aportando a la consolidación de una cultura institucional de innovación inclusiva. El proceso de sistematización culmina con la comprensión de que, la inclusión y la innovación no son fines aislados, sino componentes inseparables de la calidad educativa. La reflexión generada evidencia que el cambio

metodológico, cuando se orienta a la equidad, fortalece la práctica docente, empodera al estudiante y transforma el entorno institucional.

En concordancia con Tobón (2020), la sistematización convierte la experiencia en conocimiento transferible, lo que favorece la mejora continua. La práctica que se desarrolló demostró que, la innovación pedagógica con enfoque inclusivo trasciende el aula y se proyecta como una estrategia de transformación social. Así, este acápite reafirma el compromiso docente con la formación de profesionales capaces de aprender, convivir y liderar desde la diversidad, consolidando una educación superior accesible, empática y humanizada. De esta manera, se integraron los aprendizajes construidos a lo largo del proceso de sistematización, convirtiendo la experiencia docente inclusiva en un referente institucional de calidad y transformación educativa.

3.9. Transición hacia la evaluación

El proceso de sistematización docente que se desarrolló con anterioridad permitió identificar, implementar y consolidar estrategias inclusivas orientadas al aprendizaje significativo, equitativo y accesible. En esta etapa, la evaluación se concibe como un componente transversal que no se limita a medir resultados, sino que busca comprender la coherencia, pertinencia y sostenibilidad de las prácticas educativas. La evaluación, en este contexto, se orientó hacia la validación integral del proceso, priorizando la interpretación de evidencias, la triangulación de información y el reconocimiento del impacto pedagógico alcanzado. Aquí integra el uso de instrumentos, indicadores y criterios que permiten valorar el alcance real de la experiencia inclusiva, garantizando su fiabilidad y relevancia en el marco institucional de la UNEMI.

La sistematización incluyó la aplicación de diversos instrumentos de evaluación cualitativos y cuantitativos, diseñados para recolectar información válida y confiable sobre la efectividad de las estrategias inclusivas implementadas. Estos instrumentos se alinearon con las dimensiones del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y con los principios de evaluación formativa planteados por Biggs y Tang (2011) y Tobón (2020).

Los instrumentos que se utilizaron fueron:

1. **Rúbricas de desempeño:**
    - Permitieron evaluar el nivel de logro de las competencias planteadas en los

proyectos colaborativos, valorando la comprensión conceptual, la aplicación práctica y la reflexión crítica.

- Las rúbricas se adaptaron para incluir criterios de inclusión, equidad y accesibilidad digital.

2. **Bitácoras reflexivas:**

   - Recogieron las experiencias semanales de los estudiantes y docentes sobre las actividades realizadas, las dificultades encontradas y las mejoras percibidas.
   - Estas bitácoras promovieron la autoevaluación y la construcción de pensamiento metacognitivo.

3. **Cuestionarios de percepción:**

   - Aplicados mediante formularios digitales accesibles, midieron la satisfacción estudiantil respecto de la claridad metodológica, la comunicación docente y la accesibilidad tecnológica.
   - Los resultados evidenciaron una percepción positiva superior al 80 % en estos ámbitos.

4. **Revisión entre pares:**

   - Los estudiantes realizaron coevaluaciones de los productos académicos de sus compañeros, valorando la claridad, pertinencia y aplicación práctica del conocimiento.
   - Esta práctica fortaleció la corresponsabilidad y la valoración empática del trabajo colaborativo.

5. **Portafolio digital:**

   - Integró evidencias de aprendizaje, reflexiones y resultados de cada actividad.
   - Este instrumento facilitó la trazabilidad del proceso y la transparencia de los resultados evaluativos.

El uso combinado de estos instrumentos permitió generar una evaluación integral, participativa y formativa, en la que los estudiantes se convirtieron en protagonistas de su propio aprendizaje y los docentes en mediadores de procesos reflexivos y sostenibles

(Carlino, 2005; Fullan & Quinn, 2019). Los indicadores de evaluación se establecieron según tres dimensiones principales: cognitivo–conceptual, técnico–procedimental y reflexivo–colaborativa. Cada una responde a los objetivos del proceso inclusivo y permite analizar la coherencia entre la planificación, la ejecución y los resultados. Así, se evalúan la comprensión de contenidos, teorías y conceptos vinculados a la educación inclusiva, la accesibilidad y la innovación pedagógica. Se valoró la capacidad de los participantes para integrar fundamentos teóricos del DUA en la práctica educativa.

La dimensión técnico-procedimental analizó la aplicación práctica de metodologías inclusivas y el uso de recursos tecnológicos accesibles. Incluye la capacidad de diseñar actividades flexibles y herramientas adaptadas a distintos estilos de aprendizaje. Por su parte, la dimensión reflexivo–colaborativa, valora la autocrítica, la coevaluación y la reflexión sobre las prácticas educativas. Destaca la habilidad para reconocer aciertos y limitaciones, fomentar el trabajo en equipo y proyectar mejoras continuas.

Para garantizar la credibilidad del proceso evaluativo, se aplicaron los criterios de credibilidad, transferibilidad, coherencia y confirmabilidad (Lincoln & Guba, 1985).

- La credibilidad se fortaleció mediante la triangulación de fuentes (rúbricas, bitácoras y encuestas).
- La transferibilidad se garantizó adaptando los resultados a distintos contextos educativos.
- La coherencia se mantuvo entre objetivos, estrategias e instrumentos.
- La confirmabilidad se logró mediante la documentación transparente y verificable de las evidencias.

El análisis de evidencias permitió constatar que la implementación de metodologías inclusivas y estrategias innovadoras contribuyó a fortalecer el aprendizaje activo y la participación equitativa. Los resultados más destacados fueron:

- Mayor autonomía y responsabilidad estudiantil.
- Mejora en la accesibilidad y comprensión de contenidos digitales.
- Incremento del trabajo colaborativo y la empatía académica.
- Desarrollo de competencias para la autoevaluación y la reflexión crítica.

Los registros del proceso evidenciaron un cambio significativo en la percepción del papel docente, quien pasó de ser transmisor de información a mediador del aprendizaje. Esta transformación responde al enfoque de evaluación como herramienta de mejora continua, planteado por Casanova (1999) y Stake (1995). En conjunto, los resultados demostraron que, el modelo inclusivo implementado no solo favoreció el aprendizaje individual, sino también la consolidación de una cultura institucional basada en la equidad, la participación y la innovación educativa.

3.9.1. Transición hacia la reflexión final

El proceso de sistematización que se desarrolló anteriormente permitió consolidar una práctica docente orientada hacia la inclusión, la equidad y la innovación educativa. En esta fase, se realiza una reflexión crítica que trasciende el análisis descriptivo, para reconocer las transformaciones pedagógicas, metodológicas y personales derivados de la experiencia. La reflexión final no solo evalúa los resultados, sino que busca comprender los procesos de cambio que emergieron en la comunidad educativa. Desde el enfoque de la investigación-acción, la sistematización se convierte en un espacio de aprendizaje institucional, donde cada práctica se reinterpreta y proyecta hacia la mejora continua (Fullan & Quinn, 2019; Jara, 2018).

El análisis reflexivo permitió reconocer que la práctica inclusiva constituye un acto de transformación social que exige compromiso, empatía y actualización constante. La incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de estrategias formativas colaborativas fortaleció la autonomía de los estudiantes y consolidó una visión de enseñanza más flexible y humanizada. El docente, desde un papel mediador, asumió la responsabilidad de diseñar experiencias significativas que atendieran las diversas formas de aprender, demostrando que la educación inclusiva no se reduce a la atención de la discapacidad, sino que promueve la equidad y la participación plena de todos.

Los resultados reflejaron una evolución en la cultura institucional, evidenciada en la apertura al uso de tecnologías accesibles, la formación docente en metodologías activas y la integración de la evaluación como herramienta formativa. Este proceso reafirma que la innovación educativa requiere acompañamiento permanente y liderazgo pedagógico coherente con las políticas de inclusión de la UNEMI Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2021); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023).

La sistematización generó aprendizajes significativos tanto en el ámbito individual como colectivo. Entre los principales hallazgos destacan:

- La importancia de planificar con enfoque inclusivo, considerando los principios del DUA.
- El valor del acompañamiento docente como estrategia de sostenimiento emocional y académico.
- La efectividad de la evaluación formativa para el desarrollo de la autorregulación y la reflexión crítica.
- La consolidación del trabajo colaborativo como práctica de aprendizaje compartido.

Estos aprendizajes resultan transferibles a otros contextos educativos, especialmente en instituciones que buscan integrar tecnologías emergentes y prácticas de enseñanza accesibles. La experiencia demuestra que el aprendizaje situado, apoyado en la reflexión constante, permite fortalecer las competencias docentes y consolidar comunidades académicas resilientes y solidarias (Morín, 2021; Tobón, 2020). La experiencia que se sistematizó trascendió el aula universitaria para proyectarse hacia la comunidad académica y social. La UNEMI, a través de sus políticas de inclusión, promovió la articulación entre docencia, investigación y vinculación, y garantizó que los resultados de la sistematización contribuyan al fortalecimiento institucional.

En esta proyección, se propusieron tres líneas de acción:

1. Consolidación de la formación docente en inclusión educativa y accesibilidad digital.
2. Creación de repositorios institucionales de buenas prácticas docentes inclusivas.
3. Difusión de experiencias exitosas en congresos, revistas y redes académicas.

Estas acciones permitirán que el conocimiento que se generó se comparta y replique, fortaleciendo la misión institucional de garantizar una educación de calidad, equitativa y humanizada (Fullan, 2020; García de Alcaraz et al., 2020). La sistematización culmina con la reafirmación del compromiso docente con la innovación educativa y la responsabilidad social universitaria. La experiencia desarrollada demuestra que los procesos de

enseñanza inclusivos, sostenidos en la reflexión y la colaboración, transforman la práctica pedagógica en una acción consciente, ética y colectiva.

El cierre de este proceso invita a continuar investigando, innovando y compartiendo estrategias que promuevan una educación centrada en la diversidad humana. La práctica reflexiva se convierte así en el motor de la transformación educativa, donde cada acción pedagógica contribuye a la construcción de una universidad más justa, accesible y solidaria. Esto integró los aprendizajes construidos y proyecta un horizonte de sostenibilidad institucional basado en la inclusión, la empatía y el aprendizaje continuo.

La instrumentación del Diseño Universal para el aprendizaje y las tecnologías de apoyo en este último capítulo engloban la efectividad de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior, ya que son capaces de garantizar que la colaboración y la salud sean asequibles para todos. En este capítulo se demostró cómo es posible establecer entornos virtuales donde la diversidad se aprecia y se le brinda total atención: De forma general, se fortalece una visión de la educación superior como un sitio de equidad y justicia social. Así, los tres capítulos entrelazan una propuesta pedagógica análoga y sinérgica, donde la interconexión entre colaboración, salud e inclusión se instituye como el cimiento para una nueva alineación universitaria que sea trasformadora y humana.

Bibliografía

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. http://www.taylorfrancis.com/chapter/edit/10.4324/9780203964309-6/aligning-assessment-long-term-learning-david-boud

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Casanova, M. A. (1999). *Evaluación educativa: conceptualización, planteamientos y estrategias*. La Muralla.

CAST. (2020). Universal design for learning guidelines (version 2.2). https://www.cast.org/what-we-do/universal-desing-for-learnig/

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2021). Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. https://www.caces.gob.ec/

Díaz-Barriga, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles educativos*. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Teachers College Press.

Fullan, M., & Quinn, J. (2019). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.

García de Alcaraz, A., Ortega, E., & Palao, J. M. (2020). Game phases performance in men's volleyball: From initial to top-level categories. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. https://doi.org/10.5232/RICYDE2020.06102

Gutierrez-Fernández, A., Guerrero-Higueras, A., Conde-Gónzalez, M., & Fernández-Llamas, C. (2020). Evaluación del resultado académico de los estudiantes a partir del análisis del uso de los sistemas de control de versiones. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26539

Gutiérrez-Fernández, A., Guerrero-Higueras, A., Conde-Gónzalez, M., & Fernández-Llamas, C. (2020). Evaluación del resultado académico de los estudiantes a partir del análi-

sis del uso de los sistemas de control de versiones. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(2), 19-23. https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26539

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Ediciones Abya-Yala.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

López, M., Vázquez, C., & Fernández, S. (2022). La transformación digital en la docencia de las Universidades desde la visión de los estudiantes. https://doi.org/10.52307/j.ctv2gz3s3t6

Morales-Salas, R., & Veytia-Bucheli, M. (2021). Metodologías activas que mejoran el aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Ciencias de la educación*, 93-111. https://www.researchgate.net/publication/363196240_Metodologias_activas_que_mejoran_el_aprendizaje_en_la_Educaci%7B%5C'o%7Dn_Superior

Morín, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Educación inclusiva: principios, prácticas y políticas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Tobón, S. (2020). *La sistematización de experiencias educativas: guía teórico-práctica para la mejora continua*.

Torres-Lara, K., Montes-Párraga, J., González-Barona, V., & Peñaherrera-Larenas, M. (2021). Técnicas e Instrumentos de Evaluación como Herramienta para el Cumplimiento de los Resultados de Aprendizaje. *Polo del Conocimiento*. https://www.polodelconocimiento.com/

Vigoa, Y., Figueredo, L., Rodríguez, A., & Solórzano, W. (2024). Una mirada a la educación inclusiva desde la práctica docente. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 38-44. https://www.researchgate.net/publication/380952098_Una_mirada_a_la_educacion_inclusiva_desde_la_practica_docentre

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). Sage Publications.

La efectividad de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior: colaboración, salud e inclusión

Resumen

El libro que se presenta el “La efectividad de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior”, integra diferentes capítulos, los cuales se basan en la colaboración y liderazgo, la salud ligada la Cultura Física y la inclusión en la educación superior. Las experiencias se desarrollaron en la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador). El primer capítulo abordó el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo en entornos virtuales mediante el liderazgo distributivo, lo que logró mayor responsabilidad y compromiso en los estudiantes. El segundo capítulo recoge a la Cultura Física como elemento principal en carreras de salud, convirtiendo su percepción de actividad recreativa en una herramienta que pueden utilizar al convertirse en profesionales, lo que permitirá promover el bienestar de las personas de forma integral. En el tercer capítulo se instrumentaron metodologías inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje y tecnologías de apoyo, lo que garantizó la equidad educativa en estudiantes con diversas capacidades en modalidad virtual. De forma general las experiencias destacaron la importancia de las diferentes estrategias pedagógicas innovadoras y reflexivas que se emplearon en el libro. Los resultados reflejaron diferentes mejoras que se consideraron significativas en el desempeño académico, la motivación de los educandos y la construcción de competencias profesionales ordenadas con los perfiles de egreso. La sistematización acentúa el valor de la práctica docente como un proceso que mejorará, orientará y transformará la educación superior en un escenario más inclusivo, justo y revelador.

Palabras claves: competencias profesionales; evaluación formativa; experiencias; innovación; sistematización

Abstract

The book presented is “The Effectiveness of Teaching-Learning in Higher Education”. It integrates different chapter, which are based on collaboration and leadership, health linked to Physical Culture, and inclusion in higher education. The experiences were developed at the State University of Milagro (Ecuador). The first chapter addressed the development of skills for collaborative through distributive leadership, which achieved greater responsibility and commitment in students. The second chapter presents Physical Culture as a main element in health careers, transforming its perception from a recreational activity into a tool they can use when they become professionals, which will allow them to promote comprehensive well-being in people. The third chapter implemented inclusive methodologies, such as Universal Design for Learning and support technologies, which guaranteed educational equity for students with diverse abilities in a virtual modality. Overall, the experiences highlighted the importance of the different innovative and reflective pedagogical strategies used in the book. The results reflected various improvements that were considered significant in academic performance, student motivation, and the building of professional competencies aligned with graduate profiles. The systematization emphasizes the value of teaching practice as a process that will improve, guide, and transform higher education into a more inclusive, fair, and revealing scenario.

Keywords : experiences; innovation; formative assessment; professional competencies; systematization.