



PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL, IDENTIDAD E INTERCULTURALIDAD:

**Sistematizaciones docentes para la
transformación educativa**

AUTORÍA

José Francisco Suárez Poveda
Carlos Eduardo Fonseca Largo
Ariel Omar Cruz Oña

Producción audiovisual, identidad e interculturalidad: sistematizaciones docentes para la transformación educativa

Autores

José Francisco Suárez Poveda
Carlos Eduardo Fonseca Largo
Ariel Omar Cruz Oña

© 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: Producción audiovisual, identidad e interculturalidad: sistematizaciones docentes para la transformación educativa.

Autoría: José Francisco Suárez Poveda / Carlos Eduardo Fonseca Largo / Ariel Omar Cruz Oña.

Edición: Primera edición.

Año: 2025.

ISBN: 978-9942-596-23-9.

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-23-9>

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 L^AT_EX.

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

Contacto: info@risei.org

Prólogo

Este libro nace desde la convicción de que enseñar no es un acto neutral, sino un ejercicio profundamente humano. La producción audiovisual, el enfoque intercultural y el trabajo comunitario no solo transforman contenidos, sino que también redefinen relaciones. En un mundo donde las pantallas dominan nuestras interacciones, integrar esas herramientas en la educación obliga a revisitar el sentido de pertenencia, de identidad, de responsabilidad. Al sistematizar estas experiencias con los profesores de la Universidad Estatal de Milagro, se ha compuesto más que un manual: se ha tejido un relato colectivo de transformación.

La primera experiencia, relatada en el capítulo Reel Multimedia, refleja una apuesta valiente por el aprendizaje vivencial. Aquí, los estudiantes no solo crean y producen, sino que también reflexionan sobre lo que hacen. No es solo técnica, sino pensamiento crítico. No se trata únicamente de grabar, sino de asumir la mirada del otro, de evaluar con responsabilidad. En su escritura que combina teoría, práctica y evaluación por competencias, se traza un modelo pedagógico que pone en el centro al estudiante como agente de su propio aprendizaje. Esa flexibilidad, ese poder de transferir metodologías, se convierte en una invitación para otras instituciones que quieren transformar su quehacer educativo.

El segundo capítulo se adentra en la dimensión intercultural de la docencia digital. Aquí, los docentes de posgrado rediseñan sus prácticas para reconocer memorias invisibles, voces silenciadas por mucho tiempo debido a la falta de oportunidades. Muestran cómo el mundo digital puede ser mucho más que una herramienta técnica: puede erigirse en un espacio para hacer justicia histórica. Las plataformas interactivas y las narrativas multimedia permiten convocar diversas identidades culturales, y enseñarlas con dignidad. Esta sección no solo propone nuevas formas de enseñar la historia, sino también formas de reconocerse en ella: como comunidades diversas, como personas complejas y situadas.

En el tercer capítulo, la sistematización baja a la escala local. Presentamos un proyecto comunitario desarrollado en la ciudad de Milagro. Durante seis módulos, jóvenes de la comunidad trabajan junto a docentes para problematizar su realidad, para diseñar y aplicar un lenguaje audiovisual que les pertenece. No es un proyecto impuesto desde fuera, sino un proceso compartido desde adentro. La evaluación formativa no se queda en la teoría: se convierte en diálogo, en construcción, en reflexión conjunta. A través de esta experiencia, se consolidan aprendizajes significativos: los participantes ganan dominio técnico, pero también una mayor conciencia social y una voz más fuerte para narrar su propio entorno.

Algo poderoso que emerge de estas experiencias es la noción de transferibilidad. No se trata de un modelo rígido: las estructuras, los módulos, las dinámicas se piensan para adaptarse. Esa flexibilidad permite que otros contextos se inspiren en estas prácticas. Porque la transformación educativa no puede replicarse como una fórmula mágica, sino

como un conjunto de orientaciones compartibles. En ese sentido, este libro ofrece pistas para quienes quieren combinar creatividad, tecnologías y legitimidad cultural sin perder de vista su contexto.

Cada capítulo está construido con rigor académico, sin perder la calidez humana. La sistematización no es solo un ejercicio técnico, sino un acto de cuidado: hacia los estudiantes, hacia los docentes, hacia la comunidad. Refinar estas prácticas implica escuchar, dialogar, preguntarse por los porqués, asumir errores y repetir la mirada. Es un trabajo honesto, pero profundamente liberador. Se ha querido escribir con claridad, sin complicaciones, para que cualquier lector interesado en la didáctica —ya sea investigador, docente o gestor institucional— encuentre aquí no solo un análisis, sino un espejo y un puente al mismo tiempo entre la docencia, la identidad y la interculturalidad.

Al compilar estas tres experiencias, se reconoce también a las personas que las hicieron posibles. Profesores comprometidos, jóvenes valientes, comunidades dispuestas a abrir su voz. No es un logro individual, sino un esfuerzo colectivo. Este libro simboliza una alianza entre la academia y la vida cotidiana. El que recuerda que enseñar no es solo transferir conocimiento, sino también escuchar, remover, acompañar. Que innovar no significa olvidar los problemas estructurales, sino enfrentarlos desde la dignidad de quienes participan.

Además, esta obra dialoga con algo más amplio: con la urgencia social de repensar la educación. En América Latina, muchas veces la educación se concibe como un medio para alcanzar metas económicas. Aquí se propone una visión distinta: la educación como espacio de pertenencia, de identidad, de resiliencia. Esa mirada intercultural y comunitaria no es un extra, sino una pieza clave en la construcción social. La tecnología audiovisual no es un fin, sino una herramienta para celebrar historias, para dar protagonismo, para construir un futuro más inclusivo.

El proceso de sistematización exigió humildad. No se asumió que se tenía todas las respuestas. Se aprendió de los tropiezos, de las preguntas inesperadas, de los desacuerdos. Esa apertura permitió desarrollar metodologías que no solo funcionan en un aula universitaria, sino también en la vida comunitaria de Milagro. Esa apertura es parte de la fuerza de este libro: invita al lector a adaptar, a experimentar, a reinventar.

En la práctica, este texto pretende ser también una invitación. Una invitación a cuestionar lo establecido, a pensar con otros, a crear con sentido. No es un recetario, sino un mapa con rutas posibles. No es un dogma, sino una apuesta. A quienes leen con curiosidad y compromiso, se le anima a tomar estas páginas como punto de partida, no como destino final. Que cada lector —profesor, estudiante, gestor educativo o investigador— transforme estas ideas en sus propios proyectos.

Al finalizar este prólogo, quiero agradecer a quienes compartieron su tiempo, su creatividad y sus historias. A los profesores que confiaron en experimentar, a los jóvenes que se atrevieron a filmar y narrar, a las comunidades que abrieron su mundo. También a quienes acompañaron con retroalimentación, revisión y sugerencias. Sin esas voces este proyecto habría sido solo una buena intención.

Este libro es, en última instancia, un testimonio de transformación. Una transformación que ocurre en la intersección entre la técnica audiovisual, las raíces culturales y la acción educativa comprometida. Una transformación que reconoce que aprender es también reconstruir la memoria, redibujar la identidad, repensar la comunidad. Si estas páginas logran inspirar siquiera una nueva experiencia en alguna universidad o territorio, su misión estará cumplida. Bienvenidos, entonces, a este espacio de reflexión, creación y esperanza. Que estas sistematizaciones sean luz para otros, puente entre mundos y motor para la educación que soñamos.

Índice general

Prólogo	i
1. De la producción audiovisual a la transformación pedagógica: una experiencia de aprendizaje por competencias	1
1.1. Introducción a la experimentación	4
1.1.1. Problematicación	5
1.1.2. Propósito de la integración de metodologías para el fortalecimiento de habilidades	7
1.1.3. El criterio de valor para el fortalecimiento de habilidades	8
1.1.4. Delimitación del objeto de estudio de la experiencia: Reel multimedia	9
1.2. Las bases de la producción audiovisual a la transformación pedagógica . .	10
1.2.1. Principios teóricos de la experimentación	11
1.2.2. Formulación de dimensiones: la teoría y práctica en la producción audiovisual	13
1.2.3. Construcción de indicadores para la revisión de la experiencia audiovisual	15
1.2.4. Fuentes y métodos de verificación	17
1.2.5. Justificación teórica del conjunto	20
1.3. Relación de las competencias con el perfil de carrera	24
1.3.1. Competencia técnica y tecnológica	24
1.3.2. Competencia comunicativa y creativa	25
1.3.3. Competencia reflexiva y crítica	26
1.3.4. Competencia colaborativa y ética profesional	26
1.3.5. Resultados de aprendizaje vinculados	27
1.4. Actividades y evidencias en coherencia con el perfil profesional	30
1.4.1. Aportes de la experiencia al currículo y al perfil de egreso	34
1.4.2. Tensiones y desafíos de la alineación curricular	35
1.5. Aprendizajes y proyección futura	36
1.6. Operacionalización de la experiencia de producción audiovisual	37
1.6.1. Estrategias núcleo en acción para la producción audiovisual	37
1.6.2. Estrategias de contingencia desplegadas	44
1.6.3. Arquitectura del ecosistema (diagrama + relato) en producción audiovisual	47
1.7. Ecosistema estratégico de la producción audiovisual	50
1.7.1. Instrumentos de evaluación aplicados	51
1.7.2. Indicadores de evaluación y criterios de validez	55
1.7.3. Análisis preliminar de evidencias	58
1.7.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad de la producción audiovisual	61

1.8. Reflexión crítica de la experiencia de sistematización de producción audiovisual	65
2. Construyendo la identidad desde el enfoque intercultural en la práctica digital docente	72
2.1. El programa de “La historia y su didáctica”	75
2.1.1. La construcción de la identidad una problematización actual	76
2.1.2. La práctica docente para la construcción de identidad	77
2.1.3. El objeto de estudio de la sistematización	79
2.2. Fundamentos de la construcción de la identidad intercultural en la práctica digital docente	80
2.2.1. Formulación de las Dimensiones estructurales	83
2.2.2. Indicadores de la Experiencia	85
2.2.3. Fuentes y Métodos de Verificación de la sistematización intercultural	87
2.3. Justificación de la sistematización de la identidad intercultural en la práctica digital docente	89
2.4. Vinculación con el currículo y el perfil de la carrera la identidad intercultural en la práctica digital docente	91
2.4.1. Competencia para enseñar a pensar críticamente la realidad social e histórica	92
2.4.2. Competencia para reflexionar sobre la práctica educativa desde una perspectiva intercultural	92
2.4.3. Competencia para comunicar y construir conocimiento en entornos digitales y colaborativos	93
2.4.4. Competencia para integrar la interculturalidad como eje transversal del currículo	93
2.4.5. Resultados de aprendizaje del proceso de sistematización intercultural	94
2.4.6. Diseño de una secuencia didáctica con enfoque intercultural y digital	97
2.5. Ecosistema estratégico del proceso de sistematización intercultural	99
2.5.1. Estrategias núcleo en acción	99
2.5.2. Estrategias de soporte aplicadas	101
2.5.3. Conexión con las estrategias núcleo	103
2.5.4. Estrategias de contingencia desplegadas	104
2.5.5. Arquitectura del ecosistema (diagrama + relato)	106
2.5.6. Síntesis final: el ecosistema como entramado de sostenibilidad	108
2.6. Evaluación de la sistematización de la identidad intercultural en la práctica digital docente	110
2.6.1. Instrumentos de evaluación aplicados	110
2.6.2. Análisis preliminar de evidencias	114

2.6.3.	Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad	116
3.	Producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa: sistematización de una experiencia de vinculación universitaria	124
3.1.	La producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	127
3.1.1.	Problematización de la experiencia de producción audiovisual comunitaria	128
3.1.2.	Propósito de la producción audiovisual comunitaria	129
3.1.3.	Criterios de valor para la producción audiovisual comunitaria . .	129
3.1.4.	Delimitación del objeto de estudio de la producción audiovisual comunitaria	130
3.2.	La transición hacia la fundamentación conceptual y operativa de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	131
3.2.1.	Conceptos estructurantes relacionados a la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	132
3.2.2.	Formulación de dimensiones y variables	134
3.2.3.	Fuentes y métodos de verificación de la producción audiovisual comunitaria	138
3.2.4.	Justificación teórica de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	141
3.2.5.	Actividades y evidencias de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	145
3.2.6.	Reflexión sobre la alineación curricular de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	148
3.3.	Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	150
3.3.1.	Identificación de competencias del perfil de la carrera	151
3.3.2.	Resultados de aprendizaje vinculados	154
3.3.3.	Integración del vínculo curricular y perfil de carrera	157
3.4.	Transición hacia la operacionalización estratégica de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	158
3.4.1.	Estrategia núcleo de la producción audiovisual comunitaria . . .	158
3.4.2.	Estrategias de soporte aplicadas en la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	162
3.4.3.	Relación entre soportes y estrategias núcleo	164
3.4.4.	Estrategias de contingencia desplegadas en la sistematización . .	165
3.4.5.	Arquitectura del ecosistema estratégico de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	168
3.4.6.	Logro de competencias de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	170
3.5.	Hacia la evaluación de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	173

Tabla de Contenidos

3.5.1.	Instrumentos de evaluación aplicados	174
3.5.2.	Pertinencia de los instrumentos utilizados	176
3.5.3.	Aporte a la validez del proceso evaluativo	176
3.6.	Indicadores de evaluación y criterios de validez de la producción audio- visual comunitaria como estrategia formativa	177
3.6.1.	Criterios de validez adoptados	180
3.7.	Análisis preliminar de evidencias de la producción audiovisual comunita- ria como estrategia formativa	181

De la producción audiovisual a la transformación pedagógica: una experiencia de aprendizaje por competencias

José Francisco Suárez Poveda ¹

La sistematización Reel Multimedia describe una experiencia educativa innovadora desarrollada en la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro. Su propósito fue fortalecer el aprendizaje experiencial mediante la integración de la producción audiovisual, la reflexión crítica y la evaluación por competencias. La metodología se basó en un enfoque cualitativo y participativo, estructurado en seis módulos que articularon teoría, práctica y evaluación formativa. Los resultados evidencian el desarrollo de competencias técnicas, comunicativas y reflexivas, así como la consolidación de un modelo pedagógico flexible y transferible a otros contextos educativos.

¹Universidad Estatal de Milagro, jpoveda@unemi.edu.ec.

Índice

1.1. Introducción a la experimentación	4
1.1.1. Problematicación	5
1.1.2. Propósito de la integración de metodologías para el fortalecimiento de habilidades	7
1.1.3. El criterio de valor para el fortalecimiento de habilidades	8
1.1.4. Delimitación del objeto de estudio de la experiencia: Reel multimedia	9
1.2. Las bases de la producción audiovisual a la transformación pedagógica	10
1.2.1. Principios teóricos de la experimentación	11
1.2.2. Formulación de dimensiones: la teoría y práctica en la producción audiovisual	13
1.2.3. Construcción de indicadores para la revisión de la experiencia audiovisual	15
1.2.4. Fuentes y métodos de verificación	17
1.2.5. Justificación teórica del conjunto	20
1.3. Relación de las competencias con el perfil de carrera	24
1.3.1. Competencia técnica y tecnológica	24
1.3.2. Competencia comunicativa y creativa	25
1.3.3. Competencia reflexiva y crítica	26
1.3.4. Competencia colaborativa y ética profesional	26
1.3.5. Resultados de aprendizaje vinculados	27
1.4. Actividades y evidencias en coherencia con el perfil profesional . . .	30
1.4.1. Aportes de la experiencia al currículo y al perfil de egreso . . .	34
1.4.2. Tensiones y desafíos de la alineación curricular	35
1.5. Aprendizajes y proyección futura	36
1.6. Operacionalización de la experiencia de producción audiovisual . .	37
1.6.1. Estrategias núcleo en acción para la producción audiovisual . .	37

1.6.2. Estrategias de contingencia desplegadas	44
1.6.3. Arquitectura del ecosistema (diagrama + relato) en producción audiovisual	47
1.7. Ecosistema estratégico de la producción audiovisual	50
1.7.1. Instrumentos de evaluación aplicados	51
1.7.2. Indicadores de evaluación y criterios de validez	55
1.7.3. Análisis preliminar de evidencias	58
1.7.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad de la producción audiovisual	61
1.8. Reflexión crítica de la experiencia de sistematización de producción audiovisual	65

1.1. Introducción a la experimentación

La experiencia que se sistematiza en el presente capítulo, se desarrolló en la Universidad Estatal de Milagro, dentro de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho. En el marco de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, entre los estudiantes que cursan la asignatura Reel Multimedia. Esta oportunidad se constituyó en el escenario para implementar una propuesta pedagógica innovadora, orientada a vincular la teoría con la práctica mediante la producción de contenidos digitales breves. Este espacio académico ofreció las condiciones para experimentar con metodologías activas de aprendizaje, alineadas a las exigencias de la industria audiovisual contemporánea.

El grupo de participantes estuvo conformado por estudiantes de primer nivel, quienes fueron acompañados por un docente dentro de los laboratorios del campus, organizados en grupos de trabajo para asegurar que todos tuvieran acceso a una computadora y a las herramientas digitales necesarias. Los principales recursos empleados fueron Adobe Premiere y After Effects, programas que sirvieron como base para aprender técnicas de edición, manejo de efectos y creación de materiales audiovisuales, favoreciendo así un acercamiento directo a los procesos propios de la producción multimedia profesional.

En la primera sesión se plantea un reto central: producir un reel semanal sobre un tema distinto y defenderlo en clase como si fuera un encargo profesional. La reacción inicial fue de sorpresa e inconformidad; varios estudiantes expresaron que el trabajo era excesivo y que no contaban con tiempo suficiente. Las primeras entregas confirmaron esas dificultades, con producciones de transiciones simples y narrativas poco definidas. Sin embargo, el proceso cambió con la práctica constante y la retroalimentación en las defensas orales. Un estudiante lo expresó así: “Profe, al inicio esto parecía demasiado trabajo, pero ahora siento que edito mucho más rápido.” En las últimas semanas, las producciones destacaron por un uso más creativo de la edición, mejor sincronización con el ritmo musical y una coherencia narrativa evidente, lo que marcó una transformación en las capacidades y la confianza del grupo.

Las condiciones que favorecieron la experiencia fueron la apertura de los estudiantes a ensayar metodologías activas, el acceso a laboratorios equipados, la planificación progresiva de las actividades y la retroalimentación constante del docente. Estas variables crearon un ambiente de aprendizaje dinámico y motivador. No obstante, se enfrentaron limitaciones significativas: la percepción inicial de sobrecarga académica, las diferencias en el dominio de las herramientas digitales y la dificultad de gestionar el tiempo dentro

y fuera del aula. Estos obstáculos exigieron ajustes en las estrategias y ritmos de trabajo, buscando mantener el equilibrio entre la exigencia y el aprendizaje significativo.

Este contexto es clave para la sistematización porque demuestra cómo la práctica constante y la implementación de metodologías activas, a pesar de las resistencias iniciales, derivaron en aprendizajes técnicos y transversales de gran valor. Los estudiantes no solo aprendieron a manejar Premiere y After Effects, sino que también fortalecieron competencias como la disciplina, la gestión del tiempo, el trabajo colaborativo y la seguridad para exponer sus productos. Asimismo, el rol del docente novel aportó dinamismo y cercanía, consolidando un espacio formativo retador y significativo

1.1.1. Problematicación

El principal problema detectado en la experiencia docente es la dificultad de los estudiantes para vincular de manera continua el aprendizaje académico con escenarios profesionales reales. Esta brecha se manifiesta en la incapacidad de muchos para visualizar como las actividades de la asignatura se relacionan con los retos concretos de la industria audiovisual, lo que repercute en una práctica fragmentada y poco significativa. Al no contar con espacios que conecten de forma sistemática la teoría con la práctica, los estudiantes tienden a abordar las tareas como ejercicios aislados, sin comprender su aplicabilidad futura. Este fenómeno, frecuente en la educación superior, ha sido documentado como un obstáculo para la formación integral de competencias profesionales, ya que limita la apropiación de los saberes y la transferencia de estos a contextos de desempeño real (Carlino, 2005; Parodi, 2010).

La ausencia de un contacto sostenido con entornos reales genera en los estudiantes una formación fragmentada, centrada en aprobar asignaturas sin lograr una apropiación significativa de las herramientas aprendidas. Este vacío dificulta la consolidación de habilidades prácticas como la creatividad audiovisual, la planificación de proyectos y la comunicación efectiva de mensajes breves, que son esenciales en la industria multimedia. Por ello, el problema no se limita a un aspecto metodológico, sino que impacta en la calidad de la formación profesional. La literatura sobre educación superior destaca que el aprendizaje situado y la práctica recurrente son condiciones indispensables para la construcción de competencias transferibles (Hyland, 2009).

Cuando este problema no se atiende, los estudiantes tienden a ver el proceso académico únicamente como un trámite para obtener un título, lo que debilita su compromiso

con la carrera. Esta situación provoca que se adapten de manera superficial a los requisitos curriculares, sin internalizar estrategias que fortalezcan su desempeño en el entorno profesional. En algunos casos, ello se traduce en desmotivación, abandono o incluso en temor a integrarse a la industria audiovisual. El riesgo es que, en lugar de convertirse en profesionales competentes, los egresados limiten sus posibilidades laborales y personales, lo cual confirma que la falta de articulación entre formación académica y campo laboral tiene consecuencias estructurales en la trayectoria profesional de los estudiantes (Lillis & Curry, 2010).

Un ejemplo concreto se vivió con un estudiante que, por motivos de trabajo, no lograba dedicar tiempo suficiente a la carrera. Al incorporarse a la materia de Reel Multimedia, mostró inicialmente dificultades notorias en el uso de herramientas y en la planificación de proyectos. Sin embargo, al integrar casos de estudio relacionados con su puesto laboral y acompañarlo mediante tutorías personalizadas, logró identificar sus errores y transformarlos en aprendizajes aplicables. Su motivación cambió de forma progresiva: pasó de sentirse desbordado a reconocer la utilidad de la práctica constante. Finalmente, no solo mejoró su rendimiento académico, sino que se graduó y accedió a un empleo más acorde a sus habilidades. Esta experiencia refleja cómo la incorporación de actividades contextualizadas puede revertir una situación de desmotivación y mostrar la pertinencia del aprendizaje práctico (Bazerman, 2016).

El problema central radica en la falta de vinculación efectiva entre la práctica académica y los escenarios profesionales reales, lo que limita la consolidación de aprendizajes significativos y genera consecuencias en la motivación y el futuro laboral de los estudiantes. Esto a su vez podría responder a las preguntas que el docente se realiza con la finalidad de fortalecer el proceso de experiencia aúlica, cuando se interpela con interrogantes como: ¿Qué factores institucionales potencian o limitan la articulación entre práctica y entorno profesional? ¿Cómo se pueden diseñar actividades que acerquen al estudiante a la industria desde los primeros semestres? ¿De qué manera puede evaluarse la transformación de la motivación estudiantil a través de la práctica situada?

Reconocer este problema permite no solo visibilizar la necesidad de metodologías activas y contextualizadas, sino también preparar el terreno para establecer el propósito de la sistematización. Este propósito será analizar de manera crítica cómo el trabajo práctico y situado puede convertirse en una estrategia para mejorar la formación en multimedia, respondiendo a las demandas de un campo en constante transformación (Jara, 2018).

1.1.2. Propósito de la integración de metodologías para el fortalecimiento de habilidades

El principal propósito de esta sistematización es comprender cómo la integración de metodologías activas y prácticas situadas en la asignatura Reel Multimedia puede fortalecer la formación académica y profesional de los estudiantes, al tiempo que ofrece a los docentes un marco de mejora para vincular sus clases con escenarios reales de desempeño. Este propósito surge de la necesidad de superar la desconexión entre lo que se enseña en el aula y lo que exige el entorno profesional.

Cuando la práctica educativa se limita a tareas descontextualizadas, los estudiantes no logran consolidar competencias aplicables en su vida laboral. La experiencia evidencia que, al introducir actividades con base en problemas auténticos y con el uso de herramientas como Premiere y After Effects, los aprendizajes se vuelven significativos y transferibles. En este sentido, la sistematización busca ordenar, analizar y compartir una experiencia que demuestra cómo las competencias pueden desarrollarse de manera integral cuando se vinculan teoría, práctica y reflexión (Tobón, [2013](#)).

La relevancia de este propósito se expresa en la posibilidad de orientar a docentes y estudiantes hacia un modelo formativo basado en competencias, entendido como la capacidad de aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos diversos. Como destacan (Villa & Poblete, [2008](#)), la educación superior debe ir más allá de la transmisión de contenidos para centrarse en el desarrollo de competencias genéricas y específicas. Para los docentes, sistematizar esta práctica representa un ejercicio de reflexión profesional que permite mejorar su enseñanza y proyectarla hacia un perfil más acorde con las demandas de la sociedad del conocimiento (Marcelo et al., [2011](#)). Para los estudiantes, significa adquirir no solo destrezas técnicas, sino también habilidades colaborativas, fundamentales en un campo donde la producción audiovisual requiere trabajo en equipo (Johnson et al., [1999](#)).

Con este texto se busca aportar a la discusión sobre cómo la práctica docente puede transformarse en un insumo para innovar en la enseñanza universitaria. El lector encontrará una experiencia concreta de cómo la sistematización convierte una práctica de aula en conocimiento útil y replicable, que ofrece claves para integrar metodologías activas, trabajo colaborativo y desarrollo de competencias profesionales. Así, este capítulo pretende ser un recurso tanto para docentes que buscan fortalecer su didáctica, como para

instituciones que aspiran a consolidar propuestas formativas más vinculadas al contexto laboral y social de los estudiantes.

El propósito de esta sistematización es consolidar aprendizajes que fortalezcan la práctica docente y la formación estudiantil, mostrando cómo las metodologías activas, la práctica constante y el trabajo cooperativo generan transformaciones en la enseñanza de la multimedia. Este propósito se convierte en la brújula que orienta la escritura del capítulo y asegura su aporte a la discusión académica. Desde aquí, corresponde avanzar hacia los criterios de valor, donde se definirá por qué esta experiencia merece ser difundida como un referente educativo y formativo (Marcelo et al., 2011; Tobón, 2013; Villa & Poblete, 2008).

1.1.3. El criterio de valor para el fortalecimiento de habilidades

El valor principal de esta experiencia radica en haber transformado la asignatura Reel Multimedia en un espacio de innovación pedagógica, donde teoría y práctica se integraron de manera equilibrada para favorecer aprendizajes significativos y aplicables al campo profesional.

La innovación de esta práctica consiste en estructurar la materia con una división estratégica entre horas teóricas y horas prácticas, lo que permitió a los estudiantes comprender conceptos y aplicarlos de inmediato en el laboratorio. A través de la producción continua de fragmentos audiovisuales con Adobe Premiere y After Effects, se crearon contenidos destinados incluso a las redes sociales de la carrera, vinculando así la formación académica con un entorno digital real. Esta propuesta se distingue porque no se limita a transmitir conocimientos, sino que convierte al aula en un taller de experimentación y creatividad. En este sentido, se alinea con Elliott (1993), quien sostiene que la innovación educativa se consolida cuando el docente asume un rol activo en la investigación-acción y logra transformar su práctica en un proceso de construcción de saber pedagógico.

Los resultados de esta innovación se reflejaron en un impacto positivo tanto en los estudiantes como en la institución. Los estudiantes desarrollaron mayor confianza en el manejo de herramientas profesionales, fortalecieron su capacidad creativa y mejoraron su motivación al trabajar con temas de su interés. La integración de teoría y práctica permitió que los productos audiovisuales tuvieran mayor calidad técnica y expresiva, lo que incrementó el sentido de logro personal. En términos institucionales, los materiales producidos sirvieron como insumos para fortalecer la visibilidad de la carrera en redes

sociales. Este proceso confirma lo señalado por Ruffinelli (2017), para quien la práctica reflexiva constituye un medio esencial para que los profesionales repiensen sus acciones, fortalezcan sus competencias y generen aprendizajes que trascienden el espacio inmediato del aula.

Los aspectos clave de esta experiencia —la organización equilibrada entre teoría y práctica, el uso de herramientas profesionales y la creación de productos con valor real— la convierten en un modelo transferible a otros contextos educativos. Universidades que buscan vincular a sus estudiantes con escenarios reales de desempeño pueden adaptar esta estrategia, ya sea en carreras de comunicación, diseño, educación o cualquier disciplina donde la práctica aplicada fortalezca la motivación y el aprendizaje. Como sostiene Stenhouse (1987), una práctica educativa adquiere valor cuando puede convertirse en recurso para la acción de otros, es decir, cuando trasciende lo particular y se proyecta como ejemplo replicable en nuevas realidades formativas.

Para resumir, los criterios que hacen valiosa esta experiencia son: su carácter innovador al integrar teoría y práctica en un formato flexible y motivador; su impacto en el desarrollo de competencias técnicas y transversales de los estudiantes; y su potencial de transferibilidad a diversos escenarios académicos. Estos elementos constituyen la base para avanzar hacia la delimitación del objeto de estudio, donde se precisará el foco específico de la sistematización. Como recuerda Jara (2018), la sistematización cobra sentido en la medida en que transforma la práctica en conocimiento compartido, generando aportes que enriquecen tanto a quienes la viven como a quienes la leen.

1.1.4. Delimitación del objeto de estudio de la experiencia: Reel multimedia

El objeto de esta sistematización es analizar cómo la integración de metodologías activas y prácticas situadas en la asignatura Reel Multimedia incide en el desarrollo de competencias técnicas y reflexivas de los estudiantes universitarios durante un semestre académico específico. El foco principal se orienta hacia la manera en que las prácticas de aula, especialmente la combinación de horas teóricas con sesiones prácticas en laboratorios, favorecieron la apropiación de herramientas profesionales como Adobe Premiere y After Effects. El análisis pondrá atención en la relación entre la práctica continua y el aprendizaje significativo, observando cómo la constancia y la retroalimentación per-

mitieron a los estudiantes transformar sus percepciones iniciales de dificultad en logros formativos y expresivos.

La experiencia se desarrolló durante el séptimo semestre del año 2025, en los periodos abril–julio y agosto–diciembre. La población implicada estuvo conformada por un docente y 47 estudiantes de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. El espacio fue el laboratorio de computación del bloque H de la Universidad Estatal de Milagro, donde se llevaron a cabo tanto las sesiones teóricas como las prácticas. Las evidencias que se consideran en esta sistematización incluyen exámenes aplicados a los estudiantes, observaciones directas de las prácticas en clase y registros de las producciones audiovisuales generadas durante el curso. Como señala Flick (2014), delimitar claramente el objeto de estudio permite definir el alcance de la interpretación y garantizar la coherencia analítica de la sistematización.

El recorte elegido responde a varios supuestos. En primer lugar, se asume que el aprendizaje en multimedia exige un equilibrio entre la teoría conceptual y la práctica aplicada, de modo que los estudiantes puedan transferir lo aprendido a contextos profesionales. En segundo lugar, se considera que el análisis de un semestre completo ofrece una muestra suficiente para identificar avances, dificultades y transformaciones sostenidas en los estudiantes. Por último, se justifica este recorte porque la sistematización cobra fuerza cuando fija límites claros que permitan interpretar la experiencia como un proceso situado y no como un relato generalizado (Jara, 2018). Así, se busca que la reflexión no quede en lo anecdótico, sino que aporte al debate académico sobre cómo formar profesionales reflexivos en entornos digitales (Ruffinelli, 2017)

1.2. Las bases de la producción audiovisual a la transformación pedagógica

En la primera sección de este capítulo se presentó el recorrido inicial de la sistematización, donde se describió el contexto de la experiencia en la asignatura Reel Multimedia de la Universidad Estatal de Milagro, con estudiantes de primer nivel y un docente novel. Allí se identificó el problema central: la dificultad de articular el aprendizaje académico con escenarios profesionales reales, y se definió el propósito de analizar cómo metodologías activas y prácticas situadas fortalecen competencias técnicas y transversales. También se argumentó el valor innovador de la propuesta, al integrar teoría y práctica mediante la

producción audiovisual, y se establecieron los criterios que justifican su relevancia: impacto en la motivación estudiantil, desarrollo de competencias profesionales y potencial de transferibilidad a otros contextos de la educación superior.

A partir de esta base, el capítulo transita ahora de un registro narrativo a uno conceptual y operativo. La fundamentación abordará los marcos teóricos que sostienen la experiencia, con énfasis en el aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y en la noción de comunidad de práctica de Wenger (2001), así como en la práctica reflexiva de Ruffinelli (2017). Este apartado precisará los conceptos centrales —aprendizaje situado, innovación pedagógica, competencias profesionales y sistematización docente— y los organizará en dimensiones técnica, pedagógica y formativa. Además, se definirán indicadores como la calidad de los reels, la participación en defensas orales y la autopercepción de aprendizaje, sustentados en fuentes diversas: observaciones de clase, registros de productos, testimonios estudiantiles y bibliografía académica. En cuanto a los métodos, se explicará el análisis cualitativo y la triangulación de evidencias que permitirán interpretar de manera rigurosa la experiencia.

En la sistematización de la experiencia docente desarrollada en la asignatura Reel Multimedia de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual en la Universidad Estatal de Milagro, se identifican como conceptos estructurantes aprendizaje situado, metodologías activas, práctica reflexiva y competencias profesionales. Estos términos se repiten de manera constante en las dinámicas de clase, en la elaboración de productos audiovisuales y en las reflexiones finales de los estudiantes, configurando los ejes centrales de la práctica pedagógica implementada.

1.2.1. Principios teóricos de la experimentación

El **aprendizaje situado** constituye el primer concepto clave, pues articula la relación entre el conocimiento académico y su aplicación en contextos reales. Como explica Wenger (2001), aprender implica participar en comunidades de práctica donde los saberes se adquieren y legitiman a partir de su utilidad en entornos concretos. En la experiencia relatada, este principio se manifestó en el reto de producir semanalmente un reel con la exigencia de defenderlo como si se tratara de una propuesta frente a un cliente real. Esta práctica no solo demandó el uso de herramientas técnicas, sino también la comprensión del contexto comunicacional de cada producto. Así, los estudiantes pudieron experimentar

la relevancia de su trabajo más allá de la calificación, visualizando cómo sus producciones podían insertarse en la industria audiovisual contemporánea.

El segundo concepto estructurante son las **metodologías activas**, entendidas como estrategias que sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo su protagonismo y compromiso. Según Tobón (2013), estas metodologías buscan la construcción de competencias a través de actividades auténticas que implican resolución de problemas, trabajo colaborativo y generación de productos con sentido social. En la asignatura, esto se evidenció mediante la dinámica de retos semanales y la obligatoriedad de defender cada reel en un espacio de retroalimentación colectiva. La resistencia inicial de los estudiantes —quienes consideraban excesiva la carga— se transformó progresivamente en motivación al comprobar sus avances técnicos y narrativos. Este tránsito da cuenta de cómo las metodologías activas, aunque demandantes, logran un mayor involucramiento y consolidación de aprendizajes.

El tercer concepto estructurante es la **práctica reflexiva**, entendida como la capacidad de analizar críticamente la propia acción para aprender de la experiencia. Ruffinelli (2017) destaca la importancia de la reflexión en y sobre la acción como un proceso mediante el cual los profesionales resignifican sus prácticas y encuentran oportunidades de mejora. En esta experiencia, la práctica reflexiva se concretó en las defensas orales de cada producción: los estudiantes no solo presentaban sus reels, sino que recibían preguntas, críticas y sugerencias de sus compañeros y del docente. Este ejercicio les permitió identificar errores, justificar decisiones y reorientar sus estrategias narrativas y técnicas. Con ello, la clase se convirtió en un espacio de diálogo constante, en el que la retroalimentación fue tan formativa como la producción misma.

Un factor esencial que también forma parte de esta experimentación se apoya en las **competencias profesionales**, las que constituyen el horizonte de la experiencia, al integrar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para un desempeño eficaz en contextos laborales. Villa y Poblete (2008) señalan que las competencias suponen no solo el dominio técnico, sino también la capacidad de trabajar en equipo, gestionar el tiempo y comunicarse de manera efectiva. En este sentido, la práctica constante con herramientas como Adobe Premiere y After Effects permitió a los estudiantes mejorar sus destrezas técnicas, mientras que las defensas orales y el trabajo colaborativo fortalecieron su seguridad, disciplina y creatividad. Lo más significativo fue que los estudiantes reconocieron que este proceso les había dotado de un portafolio inicial y de la confianza necesaria para mostrar sus trabajos en escenarios profesionales.

En esencia, los conceptos de **aprendizaje situado, metodologías activas, práctica reflexiva y competencias profesionales** organizan y dan sentido a la experiencia desarrollada en Reel Multimedia. Cada uno condensa un aspecto esencial: vinculación de la teoría con la práctica, protagonismo estudiantil en el proceso, reflexión crítica como motor de mejora y consolidación de competencias aplicables al campo profesional. Estos conceptos se convierten en el punto de partida para construir dimensiones e indicadores que harán posible evaluar de manera rigurosa la transformación ocurrida en los estudiantes y en la práctica docente. Así, se abre el camino hacia la fundamentación conceptual que sostendrá esta sistematización como aporte académico y formativo.

1.2.2. Formulación de dimensiones: la teoría y práctica en la producción audiovisual

La sistematización de experiencias educativas requiere organizar los conceptos estructurantes en dimensiones analíticas que permitan observar, interpretar y comparar los distintos aspectos de la práctica. Como señala Flick (2014), las dimensiones funcionan como categorías que otorgan coherencia al análisis cualitativo, ya que delimitan los focos y orientan la interpretación de las evidencias. En la misma línea, Jara (2018) explica que en la sistematización las dimensiones no son simples clasificaciones, sino construcciones que emergen de la experiencia vivida y que permiten convertirla en conocimiento comunicable. En este caso, se identifican tres dimensiones —técnica, pedagógica y formativa/reflexiva— que condensan los aprendizajes y desafíos de la asignatura *Reel Multimedia* en la Universidad Estatal de Milagro.

Dimensión técnica

La dimensión técnica se centra en el dominio de herramientas profesionales de edición y producción audiovisual, tales como Adobe Premiere y After Effects, que constituyen la base del quehacer multimedia. Villa y Poblete (2008) destacan que la formación universitaria orientada a competencias debe integrar conocimientos prácticos con destrezas aplicables en contextos reales de trabajo. En esta experiencia, el trabajo técnico no se limitó a enseñar comandos o funciones, sino que se vinculó con la producción constante de *reels* que exigían creatividad, ritmo y coherencia narrativa. Los estudiantes pasaron de un uso elemental de transiciones a la construcción de productos con sincronización musical y mensajes audiovisuales claros. Tal evolución confirma lo señalado por Santo

Orcero (2014), quien resalta la importancia del diseño gráfico digital como un medio de aprendizaje progresivo en la formación multimedia.

Un Ejemplo práctico: en los primeros ejercicios los estudiantes apenas aplicaban efectos básicos, mientras que al final del semestre lograron integrar edición creativa, sincronización y narrativas coherentes que simulaban estándares profesionales.

Dimensión pedagógica

La dimensión pedagógica se refiere al diseño y la aplicación de metodologías activas que integraron teoría y práctica en un mismo proceso formativo. Stenhouse (1987) ya advertía que una práctica educativa cobra valor en la medida en que puede convertirse en modelo para otros, mientras que Elliott (1993) sostiene que la innovación se consolida cuando el docente asume un rol activo en la investigación-acción. En la asignatura, la estrategia de plantear un reto semanal de producción y exigir la defensa de cada producto frente al grupo generó un ambiente de aprendizaje dinámico. Esta dinámica trasladó el enfoque de la “tarea” a un proyecto con valor profesional, al exigir argumentación y justificación de las decisiones narrativas y técnicas. Magal Royo (2008) afirma que el trabajo en preproducción multimedia implica simular escenarios reales de encargo, lo que se replicó en la práctica de defensas orales.

Ejemplo práctico: la defensa de cada *reel* en clase simulando un encargo profesional transformó la percepción estudiantil: de un ejercicio rutinario pasó a convertirse en un proyecto con sentido académico y profesional.

Dimensión formativa/reflexiva

La tercera dimensión, de carácter formativo y reflexivo, se enfoca en la capacidad de los estudiantes y del docente para repensar sus procesos, superar resistencias y construir aprendizajes significativos. Ruffinelli (2017) sostiene que la práctica reflexiva es esencial para la formación de profesionales, pues permite repensar las acciones y darles nuevos sentidos. Wenger (2001) complementa esta visión al explicar que en las comunidades de práctica el aprendizaje ocurre a través de la participación y la interacción, donde los sujetos transforman su identidad profesional. En este caso, las resistencias iniciales a la carga de trabajo se transformaron, mediante la reflexión y la retroalimentación constante, en logros visibles de seguridad, disciplina y creatividad. Esta dimensión no solo fortaleció

competencias técnicas, sino también la autopercepción de los estudiantes como productores capaces de responder a las exigencias del campo.

Ejemplo práctico: varios estudiantes confesaron que al inicio sentían desborde, pero con la práctica constante reconocieron la utilidad de la experiencia; un caso fue el de un alumno que integró su trabajo profesional en los proyectos de clase, mejoró su motivación y accedió a un empleo más acorde con sus nuevas habilidades.

En síntesis, las dimensiones técnica, pedagógica y formativa/reflexiva permiten organizar el análisis de la experiencia en *Reel Multimedia* al ofrecer una mirada integral sobre el proceso. Como señala Stake (1995), la construcción de categorías analíticas es fundamental para dotar de validez a los estudios de caso, mientras que Yin (2014) recuerda que la coherencia entre datos, dimensiones y conclusiones otorga solidez al relato. En este sentido, las tres dimensiones no solo clasifican aspectos de la práctica, sino que revelan cómo teoría, práctica y reflexión se entrelazan para dar lugar a aprendizajes significativos. Esta formulación abre el camino hacia la construcción de indicadores que permitan medir con mayor precisión los logros y dificultades de la experiencia.

1.2.3. Construcción de indicadores para la revisión de la experiencia audiovisual

En la sistematización de experiencias educativas, los indicadores constituyen las unidades observables que permiten medir o interpretar el grado en que se han alcanzado los objetivos y aprendizajes de la práctica. Según Flick (2014), los indicadores funcionan como puentes entre los datos empíricos y los conceptos teóricos, posibilitando traducir las experiencias cualitativas en evidencias interpretables. De manera complementaria, Jara (2018) señala que, en la sistematización, los indicadores no se limitan a evaluar resultados, sino que buscan revelar los procesos de transformación que ocurren en los sujetos y en la práctica pedagógica. En este sentido, los indicadores diseñados para esta experiencia buscan capturar los avances tanto técnicos como formativos y reflexivos alcanzados por los estudiantes.

Indicadores de la Dimensión técnica

Esta dimensión se centra en el desarrollo de competencias instrumentales y tecnológicas vinculadas al uso de software profesional como Adobe Premiere y After Effects, pilares de la formación en producción audiovisual. Villa y Poblete (2008) sostienen que

el aprendizaje basado en competencias requiere indicadores que midan el dominio técnico junto con la capacidad de aplicar conocimientos en contextos auténticos. Los indicadores de esta dimensión son: manejo adecuado del software, calidad técnica y estética de los productos, cumplimiento de estándares narrativos y resolución autónoma de problemas técnicos.

En esta experiencia, la dimensión técnica se evidenció a través del progreso visible en la calidad de los reels producidos: mientras los primeros ejercicios mostraban un uso limitado de recursos, los últimos reflejaron creatividad, ritmo y coherencia visual. Santo Orcero (2014) enfatiza que el diseño gráfico digital es un proceso de mejora continua que fortalece la autoconfianza y la profesionalidad del aprendiz. Las defensas orales grabadas, los portafolios con capturas de edición y las bitácoras semanales funcionaron como evidencias empíricas que demostraron el dominio progresivo de las herramientas y la autonomía técnica alcanzada.

Indicadores de la Dimensión pedagógica

La dimensión pedagógica aborda la organización de la enseñanza mediante metodologías activas que integran teoría y práctica. Stenhouse (1987) define que una práctica pedagógica tiene valor cuando es capaz de generar conocimiento compartido y replicable, mientras que Elliott (1993) considera que los indicadores pedagógicos deben reflejar la capacidad del docente para innovar y adaptar estrategias según las necesidades del grupo.

Los indicadores de esta dimensión incluyen: participación activa en la planificación y defensa de proyectos, aplicación de metodologías activas, integración teoría-práctica y grado de innovación en las estrategias docentes. En el contexto de la asignatura, la implementación de defensas orales semanales y retos creativos permitió construir una dinámica de aprendizaje por proyectos, donde el aula se convirtió en un espacio de experimentación profesional. Como plantea Magal Royo (2008), la preproducción multimedia se fortalece cuando el estudiante experimenta la responsabilidad real del producto final.

Ejemplo de evidencia: las rúbricas de evaluación combinaban criterios teóricos y técnicos, mientras que los testimonios estudiantiles revelaban un incremento en la motivación: “*Profe, al inicio esto parecía demasiado trabajo, pero ahora siento que edito mucho más rápido*”.

Indicadores de la Dimensión formativa / reflexiva

Esta dimensión analiza la capacidad del estudiante —y del docente— para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y transformar su identidad profesional. Ruffinelli (2017) sostiene que el pensamiento reflexivo permite a los profesionales reconocer la relación entre acción y conocimiento, convirtiendo cada práctica en una oportunidad de mejora. Por su parte, Wenger (2001) plantea que las comunidades de práctica fortalecen la construcción de sentido compartido, donde la reflexión es un acto colectivo.

Los indicadores de esta dimensión incluyen: evidencia de autoevaluación y coevaluación, nivel de reflexión sobre aprendizajes, transformación de la motivación y manifestación de valores transversales. Las evidencias empíricas provienen de los foros de reflexión y encuestas de cierre, en los que los estudiantes expresaron haber superado el miedo inicial y consolidado su confianza. Kolb (1984) afirma que la experiencia se convierte en aprendizaje cuando se integra la acción con la reflexión, lo que aquí se observó claramente: el estudiante que aplicó lo aprendido en su empleo logró no solo mejorar su desempeño, sino obtener un ascenso laboral.

Los indicadores contruidos permiten comprender la experiencia desde un enfoque integral, combinando lo observable con lo reflexivo. Stake (1995) señala que la validez de una sistematización no radica solo en la cantidad de evidencias, sino en la coherencia entre las dimensiones, los indicadores y las interpretaciones. Yin (2014) refuerza esta idea al afirmar que los estudios de caso ganan credibilidad cuando logran articular la teoría con los datos empíricos de forma consistente. En este sentido, los indicadores definidos para las tres dimensiones no solo miden resultados, sino que reflejan procesos de transformación técnica, pedagógica y personal. Así, la construcción de indicadores se convierte en una herramienta que garantiza la rigurosidad analítica de la sistematización y prepara el terreno para el análisis e interpretación de resultados en los apartados siguientes.

1.2.4. Fuentes y métodos de verificación

En toda sistematización de experiencias educativas, las fuentes y métodos de verificación constituyen el soporte empírico que garantiza la credibilidad de los hallazgos. Como señala Jara (2018), las evidencias son la base que transforma una experiencia vivida en conocimiento validado, ya que permiten reconstruir los procesos de cambio, los aprendizajes y las decisiones pedagógicas. En este sentido, las fuentes no solo son datos o documentos, sino testimonios vivos que dan cuenta de la evolución de la práctica.

De acuerdo con Flick (2014), la selección de fuentes en investigación cualitativa debe responder a criterios de pertinencia, diversidad y profundidad, asegurando que la información recoja la complejidad del fenómeno estudiado. Por ello, en esta sistematización se emplearon múltiples fuentes —registros de clase, productos audiovisuales, defensas orales, bitácoras y reflexiones, guías prácticas y revisión bibliográfica— combinadas con métodos de análisis que buscan otorgar validez interpretativa (Yin, 2014) y coherencia metodológica (Stake, 1995).

Registros de clase

Estos se constituyeron una fuente primaria para observar el desarrollo de las metodologías activas aplicadas en la asignatura *Reel Multimedia*. Incluyeron listas de asistencia, notas sobre participación y observaciones del docente en los laboratorios. Estos registros fueron analizados mediante observación participante y notas de campo, con el propósito de identificar las dinámicas pedagógicas, la participación activa y la progresión técnica de los estudiantes. Como sostiene Stake (1995), la observación directa permite captar la interacción cotidiana entre teoría y práctica, aportando evidencia contextual indispensable para la interpretación posterior. Las notas de clase mostraron cómo, con el paso de las semanas, los estudiantes asumieron un rol más autónomo, intercambiando técnicas y colaborando en la resolución de problemas técnicos durante las sesiones prácticas.

Productos audiovisuales

Los reels semanales producidos por los estudiantes representaron la fuente central de evidencia técnica y creativa. Siguiendo el enfoque de Flick (2014), el análisis de contenido comparativo entre versiones iniciales y finales permitió identificar mejoras en la calidad técnica, la sincronización audiovisual y la coherencia narrativa. Para esta fuente se aplicó un método de análisis cualitativo-descriptivo, que combinó la observación de patrones visuales con la comparación de secuencias editadas en Premiere y After Effects. En concordancia con Villa y Poblete (2008), estos productos evidencian la adquisición de competencias profesionales reales. Los portafolios digitales y las capturas de pantalla sirvieron para rastrear el progreso individual y colectivo, mostrando cómo la práctica constante fortaleció el dominio de herramientas especializadas (Santo Orcero, 2014).

Ejemplo de verificación: la comparación entre los primeros *reels* y los entregados al final del módulo evidenció un avance sustancial en la capacidad de sincronización, manejo de planos y cohesión visual de las piezas.

Defensas orales

Las defensas orales —registradas en video y audio— fueron analizadas a través del método de análisis discursivo, triangulado con rúbricas de evaluación previamente aplicadas. Este procedimiento permitió verificar el grado de reflexión y argumentación técnica de los estudiantes al explicar sus decisiones creativas. Yin (2014) destaca que la triangulación entre fuentes cualitativas (video, discurso y rúbrica) refuerza la validez de los hallazgos al cruzar perspectivas. En estas defensas, los estudiantes utilizaron terminología profesional (“máscara de recorte”, “sincronización de *beats*”, “ajuste de *keyframes*”), evidenciando apropiación del lenguaje audiovisual. Esta fuente también sirvió para valorar la seguridad comunicativa y la comprensión de la lógica de producción profesional simulada durante las presentaciones.

Bitácoras, reflexiones y guías prácticas

Las bitácoras personales y las reflexiones escritas constituyeron una fuente clave para comprender los procesos formativos y subjetivos del aprendizaje. Su análisis se realizó mediante categorización temática cualitativa, siguiendo los principios de Flick (2014), lo que permitió identificar categorías emergentes como “superación de resistencias”, “aprendizaje autónomo” y “motivación profesional”. Además, las guías prácticas y componentes finales aplicadas al cierre de cada unidad sirvieron como instrumentos de auto y coevaluación, midiendo la autopercepción de los avances en competencias técnicas y transversales. Tal como argumenta Ruffinelli (2017), la reflexión sistemática sobre la propia práctica favorece el desarrollo de profesionales capaces de aprender de la experiencia. En este sentido, los testimonios escritos mostraron cómo los estudiantes reconocieron sus progresos: “Ahora comprendo cómo aplicar *Premiere* en proyectos reales”.

Revisión bibliográfica y marcos teóricos

La revisión de literatura complementó las fuentes empíricas y permitió la contrastación teórico-empírica de los hallazgos. A partir de textos de Kolb (1984), Wenger (2001)

y Jara (2018), se analizaron las relaciones entre aprendizaje experiencial, práctica reflexiva y construcción de comunidades de aprendizaje. Este proceso de revisión se convirtió en un método de verificación conceptual, asegurando que las interpretaciones de la experiencia se apoyaran en fundamentos sólidos y actualizados. Como plantea Stake (1995), la coherencia entre las fuentes empíricas y las referencias teóricas refuerza la validez del relato sistematizado, permitiendo que los resultados trasciendan la mera descripción para convertirse en conocimiento transferible.

El uso combinado de fuentes y métodos de verificación permitió construir un análisis riguroso y equilibrado de la experiencia educativa. Según Yin (2014), la triangulación entre datos observacionales, discursivos y reflexivos fortalece la credibilidad y consistencia de los hallazgos, mientras que Flick (2014) enfatiza que la diversidad de fuentes evita sesgos interpretativos. De igual modo, Jara (2018) recuerda que la sistematización adquiere sentido cuando logra articular evidencias que expresen la transformación vivida por los actores. En este caso, los registros de clase, productos audiovisuales, defensas, bitácoras y marcos teóricos se complementaron para verificar los indicadores definidos anteriormente, generando una lectura integral de los procesos técnicos, pedagógicos y formativos. Esta triangulación consolidó la validez interpretativa del estudio, aportando coherencia metodológica y profundidad analítica a la sistematización.

1.2.5. Justificación teórica del conjunto

La construcción teórica de una sistematización no solo busca organizar la experiencia, sino darle sentido en el marco de las prácticas y saberes que la sustentan. Como sostiene Jara (2018), toda sistematización se apoya en un conjunto articulado de conceptos, dimensiones e indicadores que permiten comprender las transformaciones vividas desde una perspectiva reflexiva y situada. En este estudio, los conceptos estructurantes — aprendizaje situado, metodologías activas, práctica reflexiva y competencias profesionales— se organizaron en tres dimensiones analíticas: técnica, pedagógica y formativa/reflexiva. Este entramado teórico permitió interpretar la experiencia desarrollada en la asignatura *Reel Multimedia* como un proceso integral de aprendizaje experiencial, donde la acción, la reflexión y la producción audiovisual se entrelazaron para generar aprendizajes significativos y transferibles al ámbito profesional.

Conceptos y dimensiones

Los conceptos seleccionados responden a un marco epistemológico centrado en el aprendizaje como práctica social y reflexiva. Según Kolb (1984), el aprendizaje experiencial implica un ciclo dinámico de acción, observación, reflexión y conceptualización, en el cual la experiencia se convierte en fuente directa de conocimiento. Esta perspectiva se articula con la noción de Wenger (2001) sobre las comunidades de práctica, donde el conocimiento se construye a través de la participación activa y el intercambio entre pares. En la asignatura, este enfoque se materializó mediante el trabajo colaborativo, las defensas orales y la creación conjunta de productos audiovisuales, que fomentaron la interacción y la reflexión colectiva.

La dimensión técnica se justifica desde la formación por competencias (Villa & Poblete, 2008), orientada al dominio de herramientas y procesos vinculados con la realidad profesional. En este caso, el uso de Premiere y After Effects permitió a los estudiantes trasladar la teoría al terreno práctico, cumpliendo con lo que Santo Orcero (2014) denomina el “diseño multimedia como aprendizaje aplicado”. La dimensión pedagógica, en cambio, se sostiene en las metodologías activas, que según Magal Royo (2008) implican la creación de contextos de aprendizaje donde el estudiante produce, analiza y defiende sus propios proyectos. Finalmente, la dimensión formativa/reflexiva encuentra sustento en Ruffinelli (2017), quien concibe la práctica reflexiva como un proceso mediante el cual los docentes y estudiantes revisan sus acciones para transformarlas en conocimiento profesional.

Flick (2014) advierte que las dimensiones en investigación cualitativa no deben entenderse como categorías rígidas, sino como constructos interpretativos que emergen del análisis de la experiencia. Bajo esta premisa, las tres dimensiones aquí descritas se configuran como ejes que organizan el discurso teórico y permiten observar la evolución del aprendizaje desde lo técnico hasta lo formativo, garantizando coherencia interna entre teoría y práctica.

Justificación de indicadores

Los indicadores —vinculados al dominio técnico, la participación pedagógica y la autorregulación del aprendizaje— se fundamentan en la necesidad de traducir los procesos cualitativos en evidencias observables. Yin (2014) señala que en los estudios de caso la validez se construye a partir de la claridad con que se establecen los indicadores que

enlazan los conceptos teóricos con los datos empíricos. En esa línea, Stake (1995) sostiene que los indicadores no solo miden resultados, sino que reflejan la progresión y los matices del cambio educativo.

En la dimensión técnica, los indicadores se justifican por la importancia de observar la transferencia de conocimientos a entornos profesionales. El dominio del software y la calidad estética de los productos evidencian, como señala Villa y Poblete (2008), el desarrollo de competencias complejas que integran saber, hacer y ser. En la dimensión pedagógica, la participación activa y la vinculación entre teoría y práctica reflejan la efectividad de las metodologías activas, entendidas —siguiendo a Elliott (1993)— como procesos de investigación-acción donde el aula se convierte en un laboratorio de innovación. En la dimensión formativa/reflexiva, los indicadores relacionados con la motivación, la autoevaluación y la identidad profesional se apoyan en Ruffinelli (2017), quien propone que la reflexión es la base del crecimiento docente y profesional.

El conjunto de indicadores, además de permitir la evaluación de logros, fortaleció la credibilidad del análisis al evidenciar un tránsito del hacer técnico al aprender reflexivo, en coherencia con el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984).

Justificación de fuentes y métodos de verificación

Las fuentes y métodos seleccionados se sustentan en una lógica de triangulación cualitativa, orientada a garantizar la coherencia entre los datos, los conceptos y las interpretaciones. Como subraya Flick (2014), la calidad en la investigación educativa depende de la diversidad y pertinencia de las fuentes utilizadas. En esta sistematización, se combinaron registros de clase, productos audiovisuales, defensas orales, bitácoras y encuestas con marcos teóricos actualizados, configurando un corpus amplio y variado.

El método de observación participante permitió al docente documentar las dinámicas pedagógicas y los procesos de interacción en el aula. Los análisis de contenido audiovisual y discursivo facilitaron la comprensión de la evolución técnica y reflexiva de los estudiantes, mientras que la categorización temática posibilitó el análisis de las percepciones subjetivas expresadas en las bitácoras y encuestas. Yin (2014) destaca que la triangulación de estos métodos otorga credibilidad a los hallazgos al contrastar distintas perspectivas sobre un mismo fenómeno. Stake (1995), por su parte, advierte que la coherencia entre fuente y método es fundamental para la validez interpretativa en los estudios de caso.

En esta experiencia, los reels constituyeron una evidencia objetiva de progreso técnico; las defensas orales, una muestra de apropiación conceptual y comunicativa; y las bitácoras, un reflejo del proceso formativo interno. Según Jara (2018), el valor de una sistematización radica en su capacidad para “mostrar la huella del aprendizaje” a través de evidencias múltiples que dialogan entre sí, lo que aquí se logró mediante una triangulación metodológica consistente.

La integración entre conceptos, dimensiones, indicadores y fuentes configura un marco teórico-operativo coherente que da sustento a toda la sistematización. Este entramado permite comprender la experiencia no como una secuencia aislada de actividades, sino como un proceso reflexivo que articula teoría, práctica y evaluación en un mismo espacio formativo. Carlino (2005) recuerda que la escritura académica no solo transmite conocimiento, sino que construye identidad docente al hacer visible la práctica y otorgarle sentido. Hyland (2009) complementa esta idea al afirmar que escribir sobre la práctica implica participar en una comunidad discursiva, donde la experiencia se transforma en un aporte colectivo al conocimiento pedagógico.

En este sentido, la justificación teórica del conjunto no busca imponer un modelo, sino ofrecer un marco interpretativo transferible, que pueda inspirar a otros docentes a integrar la práctica profesional con la formación universitaria desde una perspectiva reflexiva, situada y colaborativa. Como enfatiza Jara (2018), sistematizar es “volver a pensar lo vivido para aprender de ello y compartirlo”, y esta experiencia, sustentada en la evidencia empírica y el rigor conceptual, representa precisamente ese ejercicio de reconstrucción crítica del saber docente.

Este entramado permitió comprender la experiencia educativa como un proceso de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), reflexivo (Ruffinelli, 2017) y situado, en el que la acción, la producción audiovisual y la reflexión crítica se integran para generar transformaciones tangibles en los estudiantes. En este sentido, este acápite constituye un producto concreto: un modelo analítico de sistematización capaz de explicar cómo la interacción entre acción, reflexión y técnica se traduce en aprendizajes auténticos en contextos universitarios.

La seguridad para avanzar hacia la siguiente sección radica en la coherencia interna alcanzada entre los niveles teóricos, empíricos y metodológicos. Los conceptos dialogan con las dimensiones, los indicadores se verifican mediante evidencias observables y los métodos de triangulación (Flick, 2014; Stake, 1995; Yin, 2014) garantizan validez interpretativa. Como plantea Jara (2018), una sistematización adquiere valor académico

cuando logra demostrar que la experiencia no solo se narra, sino que se comprende críticamente y se valida con fundamentos teóricos. Así, se cierra un ciclo de construcción teórica y operativa, dejando listo el andamiaje analítico que sostendrá la interpretación de resultados: una experiencia sólida, validada y lista para ser comprendida en toda su profundidad educativa.

1.3. Relación de las competencias con el perfil de carrera

Vincular la experiencia sistematizada con el perfil de egreso constituye un paso esencial en el proceso de análisis curricular, pues permite evidenciar la pertinencia formativa de las prácticas docentes y su impacto en el desarrollo de competencias profesionales. Como señala el Proyecto Tuning América Latina (Gutiérrez Agudelo, 2007), las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posibilitan un desempeño eficaz en contextos complejos. En esta línea, (Zabalza, 2003) subraya que las competencias universitarias no solo describen lo que el estudiante sabe hacer, sino también su capacidad para aprender, adaptarse e innovar. Por tanto, reconocer cómo una experiencia educativa contribuye a dichas competencias significa vincular el quehacer docente con la misión formativa de la carrera y con las demandas de la sociedad del conocimiento (Barnett, 2001).

En la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro, el perfil de egreso busca formar profesionales capaces de integrar la creatividad, la tecnología y la comunicación en productos audiovisuales innovadores. En este marco, la experiencia desarrollada en la asignatura *Reel Multimedia* se articula directamente con cuatro competencias centrales: técnica y tecnológica, comunicativa y creativa, reflexiva y crítica, y colaborativa y ética profesional. Estas competencias conforman el eje transversal del currículo, al equilibrar el saber técnico con el pensamiento creativo y la conciencia ética. Cada una fue fortalecida a través de metodologías activas y aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), que transformaron la clase en un espacio de práctica profesional simulada.

1.3.1. Competencia técnica y tecnológica

La competencia técnica y tecnológica implica el dominio de herramientas digitales para la producción, edición y postproducción audiovisual, integrando conocimientos teóricos con destrezas operativas. En el contexto de *Reel Multimedia*, esta competencia se

fortaleció mediante el uso continuo de Adobe Premiere y After Effects, programas profesionales del sector que exigieron precisión técnica y criterio estético. Según Villa y Poblete (2008), el desarrollo de competencias técnicas requiere tareas auténticas que desafíen al estudiante a resolver problemas reales con autonomía. Asimismo, Santo Orcero (2014) enfatiza que el diseño multimedia constituye una práctica integradora en la que el aprendizaje se produce haciendo, ajustando y corrigiendo los procesos creativos.

En esta experiencia, los estudiantes pasaron de manejar funciones básicas de edición a integrar recursos avanzados de composición, colorización y sincronización musical. Las evidencias finales mostraron productos con narrativas audiovisuales coherentes y estéticas consistentes con estándares profesionales. De esta manera, la competencia técnica y tecnológica no se limitó al uso instrumental del software, sino que implicó la comprensión de los principios narrativos y visuales que rigen la comunicación audiovisual contemporánea.

1.3.2. Competencia comunicativa y creativa

Esta competencia se vincula con la capacidad de diseñar mensajes audiovisuales claros, coherentes y emocionalmente efectivos. Gutiérrez Agudelo (2007) define la competencia comunicativa como la habilidad para expresar y transformar ideas en discursos significativos según el contexto y el público. En la experiencia sistematizada, la producción semanal de reels funcionó como un laboratorio de creatividad, donde los estudiantes exploraron recursos visuales, sonoros y narrativos para captar la atención de distintas audiencias. Kolb (1984) sostiene que el aprendizaje auténtico surge de la experimentación y la reflexión sobre la acción, mientras que Carlino (2005) señala que la comunicación, incluida la audiovisual, es una práctica social que involucra construcción de sentido.

Los productos finales, compartidos en las redes institucionales, evidenciaron avances sustanciales en la capacidad para transmitir mensajes emocionales o promocionales con intencionalidad estética y narrativa. Los estudiantes aprendieron a conectar la estructura visual con la emoción del espectador, demostrando cómo la competencia comunicativa y creativa puede desarrollarse mediante proyectos basados en retos que imitan escenarios profesionales.

1.3.3. Competencia reflexiva y crítica

La competencia reflexiva y crítica permite al estudiante analizar sus decisiones, reconocer sus aciertos y aprender de los errores, convirtiendo la práctica en conocimiento (Ruffinelli, 2017). En la asignatura, esta competencia se promovió a través de defensas orales y bitácoras personales, donde los estudiantes explicaban sus decisiones técnicas y argumentaban sus elecciones narrativas. Esta dinámica responde al principio de la práctica reflexiva, que, según Ruffinelli (2017), convierte al profesional en un investigador de su propia acción. De forma complementaria, Wenger (2001) sostiene que el aprendizaje ocurre en comunidades de práctica donde la reflexión compartida refuerza el sentido de pertenencia y mejora la calidad del trabajo colectivo.

Durante el proceso, las defensas semanales se convirtieron en espacios de metacognición: los estudiantes justificaban sus elecciones de planos, ritmos o colores con base en conceptos aprendidos, evidenciando pensamiento crítico. La autoevaluación final mostró que el 89 % de los participantes reconoció haber desarrollado una mayor conciencia sobre su proceso de aprendizaje, señalando la reflexión como elemento esencial para su crecimiento académico y profesional.

1.3.4. Competencia colaborativa y ética profesional

Esta competencia se orienta al trabajo en equipo, la comunicación asertiva, el respeto por la diversidad de ideas y el compromiso ético con la calidad del producto. De acuerdo con Barnett (2001), la formación en la sociedad del conocimiento requiere profesionales capaces de aprender junto a otros, construyendo saberes compartidos. Por su parte, Tobón (2013) plantea que la formación integral por competencias supone articular lo técnico con lo axiológico, incorporando valores como la responsabilidad y la cooperación.

En *Reel Multimedia*, las dinámicas grupales reprodujeron entornos de producción reales: los estudiantes planificaban, distribuían roles y negociaban decisiones creativas. En las autoevaluaciones, el 92 % de los participantes afirmó haber aprendido a coordinar tareas y respetar los tiempos de entrega, mientras que el 85 % destacó la importancia del diálogo y la empatía para lograr resultados de calidad. Estas evidencias muestran cómo la práctica colaborativa contribuyó al desarrollo de la ética profesional, consolidando un aprendizaje que trasciende la competencia técnica para abrazar el compromiso social del comunicador audiovisual.

En conjunto, las competencias fortalecidas a través de esta experiencia demuestran la coherencia curricular entre la asignatura *Reel Multimedia* y el perfil de egreso de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. El modelo implementado integra el saber técnico con el saber reflexivo, promoviendo la formación de un profesional autónomo, crítico y creativo. Según Villa y Poblete (2008), la evidencia de las competencias se encuentra en la aplicación del conocimiento en contextos auténticos, donde el estudiante muestra lo que sabe hacer y cómo lo hace. En esta experiencia, los productos audiovisuales, las defensas orales y las bitácoras funcionaron como evidencias tangibles de un aprendizaje integral que vincula el currículo con la práctica profesional. Como señala Jara (2018), sistematizar no es solo reconstruir una experiencia, sino comprender cómo esta genera conocimiento útil para transformar la educación. De este modo, la experiencia en *Reel Multimedia* se consolida como un ejemplo de articulación efectiva entre currículo, competencias y práctica docente, evidenciando el potencial de las metodologías activas en la educación superior contemporánea.

1.3.5. Resultados de aprendizaje vinculados

En el marco de un currículo basado en competencias, los resultados de aprendizaje representan el vínculo más directo entre la intención formativa y la evidencia del aprendizaje logrado. Según Biggs y Tang (2011), estos resultados expresan lo que el estudiante debe ser capaz de demostrar tras un proceso educativo, constituyendo la base de la *alineación constructiva*, es decir, la coherencia entre objetivos, métodos y evaluación. En la educación superior, este principio permite garantizar que cada experiencia formativa contribuya al desarrollo del perfil de egreso, articulando teoría, práctica y reflexión. Por su parte, Zabalza (2003) sostiene que los resultados de aprendizaje no deben limitarse a la memorización o aplicación mecánica de contenidos, sino reflejar la integración del saber con el hacer y el ser, en coherencia con un enfoque de competencias.

En este sentido, la experiencia sistematizada en la asignatura *Reel Multimedia*, dentro de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro, permitió evidenciar la concreción de diversos resultados de aprendizaje presentes en el plan curricular. Los más significativos fueron:

Aplicar técnicas de edición y composición audiovisual utilizando software profesional para producir contenidos creativos y técnicamente coherentes.

Integrar teoría y práctica en la elaboración de productos audiovisuales que respondan a objetivos comunicacionales específicos.

Reflexionar críticamente sobre los procesos de producción y aprendizaje, identificando fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora.

Demostrar habilidades colaborativas y éticas en el trabajo en equipo, respetando roles y tiempos de producción. Estos resultados se alinean con las dimensiones —técnica, pedagógica y formativa/reflexiva—, consolidando una correspondencia entre el currículo y la experiencia de aula como espacio de aprendizaje situado (Kolb, 1984; Ruffinelli, 2017).

Aplicar técnicas de edición y composición audiovisual

Este resultado expresa el dominio técnico que los estudiantes deben alcanzar como base de su desempeño profesional. La experiencia fortaleció esta capacidad mediante una secuencia de ejercicios prácticos que combinaban aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) con metodologías activas centradas en la producción audiovisual. Los estudiantes utilizaron Adobe Premiere y After Effects para aplicar técnicas de montaje, sincronización sonora, efectos y corrección de color, logrando productos visualmente coherentes. Según Biggs y Tang (2011), la aplicación práctica permite consolidar aprendizajes de orden superior, pues el estudiante no solo ejecuta, sino que comprende los principios subyacentes.

En los primeros trabajos se observaron errores de ritmo y continuidad; sin embargo, hacia el final del módulo, los *reels* evidenciaron un manejo técnico avanzado y decisiones estéticas más fundamentadas. Las defensas orales funcionaron como espacios de verificación, donde los estudiantes explicaban por qué eligieron ciertos efectos o transiciones, mostrando comprensión conceptual y dominio técnico. Esta progresión da cuenta de una alineación efectiva entre objetivos curriculares, prácticas de aula y resultados verificables (Villa & Poblete, 2008).

Integrar teoría y práctica en la elaboración de productos audiovisuales

El segundo resultado de aprendizaje responde a la necesidad de vincular los fundamentos teóricos de la comunicación audiovisual con su aplicación práctica en contextos reales. Zabalza (2003) plantea que esta integración es esencial en los currículos por competencias, ya que convierte el conocimiento en acción reflexiva. En la experiencia, la estructura del módulo combinó sesiones teóricas con laboratorios de práctica, permitien-

do que los conceptos —como ritmo visual, continuidad narrativa y dirección de arte— se transfirieran a los productos elaborados por los estudiantes.

Durante las defensas semanales, se observaron evidencias de esta integración: los estudiantes justificaban la selección de planos, colores o efectos sonoros en función de principios teóricos revisados en clase. Por ejemplo, explicaban que la saturación cromática servía para generar emoción o que el uso de planos cortos intensificaba la conexión con el espectador. Este tipo de argumentación evidencia, como señalan Biggs y Tang (2011), una comprensión profunda del aprendizaje, donde el conocimiento se aplica de forma intencional y contextualizada. Así, la asignatura se consolidó como un espacio de *transferencia curricular*, donde el saber conceptual se transforma en práctica profesional.

Reflexionar críticamente sobre los procesos de producción y aprendizaje

La reflexión crítica es uno de los pilares de la formación universitaria contemporánea, pues promueve la autorregulación y el aprendizaje continuo. En coherencia con Ruffinelli (2017) y su propuesta de la práctica reflexiva, los estudiantes de Reel Multimedia desarrollaron bitácoras semanales y participaron en defensas orales que los llevaron a analizar sus decisiones técnicas, narrativas y estéticas. Estas actividades promovieron procesos metacognitivos que permitieron reconocer aciertos, errores y aprendizajes.

Las bitácoras finales registraron frases como: “*ahora entiendo cómo mis decisiones de montaje comunican emociones*” o “*me di cuenta de que la edición también es una forma de narrar*”. Estas evidencias demuestran que la reflexión no se limitó a un ejercicio evaluativo, sino que se convirtió en un mecanismo de apropiación del conocimiento. Como plantea Barnett (2001), el aprendizaje en la complejidad exige que los estudiantes comprendan no solo qué aprenden, sino cómo y por qué lo aprenden. De esta manera, la experiencia contribuyó a la formación de profesionales críticos, capaces de repensar su práctica en función de contextos cambiantes y exigentes.

Demostrar habilidades colaborativas y éticas en el trabajo en equipo

El cuarto resultado de aprendizaje se relaciona con las competencias sociales y éticas que sustentan la práctica profesional en la producción audiovisual. De acuerdo con Wenger (2001), el aprendizaje se consolida en comunidades de práctica donde la colaboración genera identidad profesional colectiva. En la experiencia, los grupos de trabajo asumieron roles diferenciados (editor, productor, guionista) y coordinaron entregas con responsabi-

lidad compartida. La coevaluación y la autoevaluación final reflejaron una mejora notable en la gestión de equipos, la comunicación asertiva y el cumplimiento de plazos.

El 92 % de los estudiantes señaló haber desarrollado mayor disciplina y compromiso grupal, mientras que el 85 % reconoció la importancia de la empatía y el respeto como condiciones para la calidad del producto final. Estos resultados confirman lo que plantea Villa y Poblete (2008) las competencias éticas y colaborativas se demuestran en la acción, mediante evidencias observables que integran el saber hacer con el saber convivir. En este sentido, la experiencia no solo formó editores y realizadores competentes, sino también profesionales conscientes del valor del trabajo conjunto y del respeto hacia los otros.

Los resultados de aprendizaje alcanzados en *Reel Multimedia* confirman la pertinencia curricular de la experiencia sistematizada, al evidenciar la coherencia entre las metas del plan de estudios y los logros de los estudiantes. La combinación de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), práctica reflexiva (Ruffinelli, 2017) y comunidades de práctica (Wenger, 2001) generó un entorno donde los aprendizajes técnicos, comunicativos y éticos se integraron de manera significativa. Siguiendo el modelo de alineación constructiva propuesto por Biggs y Tang (2011), puede afirmarse que los objetivos, las actividades y la evaluación estuvieron articulados en un mismo propósito: el desarrollo integral de competencias profesionales.

Como sostiene Jara (2018), sistematizar implica comprender cómo una experiencia transforma a sus participantes y produce conocimiento transferible. En este caso, los resultados de aprendizaje obtenidos no solo confirman la efectividad pedagógica del módulo, sino que también evidencian su valor como estrategia curricular replicable en otras asignaturas del ámbito audiovisual. La experiencia, en suma, demuestra que cuando la enseñanza se orienta por resultados claros, acompañada de reflexión y práctica auténtica, se convierte en un verdadero puente entre la formación académica y el desempeño profesional.

1.4. Actividades y evidencias en coherencia con el perfil profesional

En un currículo orientado al desarrollo de competencias, la coherencia entre actividades, resultados y evidencias constituye el núcleo de la calidad formativa. Según Biggs y Tang (2011), la enseñanza universitaria debe garantizar una alineación constructiva entre

lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa; es decir, que cada actividad planificada contribuya directamente al logro de resultados observables y verificables. Desde esta perspectiva, las actividades no son ejercicios aislados, sino experiencias diseñadas para generar aprendizaje profundo y transferible. Zabalza (2003) coincide al señalar que la coherencia didáctica se logra cuando el diseño curricular integra intencionalidad, metodología y evaluación en un mismo entramado formativo. En la asignatura *Reel Multimedia*, esta lógica se materializó a través de una secuencia de actividades que combinaron acción, reflexión y colaboración, consolidando un proceso de aprendizaje situado (Kolb, 1984) y significativo (Barnett, 2001).

Durante la experiencia, se implementaron cinco actividades principales: (1) talleres de producción audiovisual; (2) diseño y creación de reels temáticos; (3) defensas orales y retroalimentación colectiva; (4) bitácoras reflexivas; y (5) evaluaciones formativas y coevaluaciones. Estas instancias respondieron a un propósito común: fortalecer competencias técnicas, comunicativas, reflexivas y colaborativas, en consonancia con los resultados de aprendizaje definidos en el currículo de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. Cada una generó evidencias específicas que sustentan la trazabilidad del proceso formativo, evidenciando cómo la práctica docente se tradujo en aprendizaje verificable.

Talleres de producción audiovisual

Los talleres constituyeron la base técnica del proceso, donde los estudiantes exploraron y aplicaron herramientas de edición, montaje y postproducción mediante los programas Adobe Premiere y After Effects. Siguiendo el modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984), el aprendizaje se produjo al alternar la acción práctica con la reflexión sobre los resultados obtenidos. La finalidad era que cada participante pudiera aplicar los principios teóricos de ritmo, continuidad, color y composición en proyectos audiovisuales reales.

Los resultados de aprendizaje vinculados con esta actividad fueron la aplicación de técnicas profesionales y la integración de criterios estéticos coherentes. Las evidencias generadas —capturas de pantalla, portafolios digitales y versiones comparativas de videos iniciales y finales— mostraron una progresión notable en el dominio técnico. Los errores de sincronización y montaje del inicio fueron reemplazados por producciones narrativamente fluidas y visualmente consistentes. Así, la actividad materializó la alineación entre tarea, resultado y evidencia descrita por Biggs y Tang (2011), demostrando que el

aprendizaje técnico adquiere sentido cuando se contextualiza en procesos auténticos de creación.

Diseño y creación de reels temáticos

La segunda actividad consolidó la integración entre teoría y práctica, eje central del enfoque por competencias (Zabalza, 2003). Los estudiantes elaboraron semanalmente reels con distintos propósitos comunicativos —promocionales, narrativos o reflexivos—, aplicando los conceptos revisados en clase sobre narrativa visual, guion técnico y lenguaje audiovisual. Cada producción fue un ejercicio de síntesis creativa, donde el aprendizaje conceptual se transformó en un producto comunicativo concreto.

El resultado de aprendizaje vinculado fue la capacidad de integrar teoría y práctica en la producción audiovisual. En coherencia con lo que plantean Villa y Poblete (2008), estas tareas actuaron como evidencias de competencias, al exigir al estudiante demostrar dominio no solo conceptual, sino también operativo y creativo. Las producciones finales compartidas en redes institucionales evidenciaron avances significativos: los estudiantes lograron transmitir mensajes emocionales y promocionales de forma coherente con el objetivo comunicativo, reforzando la pertinencia curricular del aprendizaje.

Defensas orales y retroalimentación colectiva

Las defensas orales funcionaron como un espacio de argumentación académica y profesional, en el cual los estudiantes debían justificar sus decisiones técnicas y narrativas frente a sus pares y al docente. Esta actividad fortaleció la competencia reflexiva y comunicativa, al exigir la verbalización del conocimiento y la construcción de un discurso sustentado en fundamentos teóricos. Como afirma Ruffinelli (2017), la práctica reflexiva se consolida cuando el profesional es capaz de explicar las razones de su acción y aprender de la retroalimentación.

Las grabaciones de estas defensas constituyeron evidencias valiosas del aprendizaje: los estudiantes usaban terminología técnica con precisión, citaban autores revisados en clase y argumentaban con seguridad sobre sus elecciones estéticas. Además, la retroalimentación colectiva promovió el aprendizaje entre pares, creando una comunidad de práctica (Wenger, 2001) donde el conocimiento se construyó colaborativamente. De esta manera, la actividad potenció tanto la autoconfianza como la comprensión crítica de los procesos audiovisuales.

Bitácoras reflexivas

Esta actividad tuvo un carácter introspectivo y formativo. Cada estudiante mantuvo una bitácora reflexiva donde registró sus avances, dificultades y aprendizajes a lo largo del módulo. Este recurso fomentó la metacognición y la autovaloración, elementos esenciales en el enfoque por competencias (Tobón, 2013). Como destaca Barnett (2001), la formación en contextos complejos exige que el aprendizaje sea autorregulado, reflexivo y situado en experiencias significativas.

El resultado de aprendizaje asociado fue la capacidad para analizar críticamente el propio proceso de aprendizaje, identificando fortalezas y áreas de mejora. Las bitácoras —que luego fueron analizadas como evidencia cualitativa (Flick, 2014)— mostraron expresiones de conciencia profesional: *“comprendí que editar también es comunicar”* o *“la práctica constante me ayudó a superar el miedo a la exposición”*. Estas narrativas evidencian cómo la reflexión permitió consolidar aprendizajes técnicos y actitudinales, demostrando que el desarrollo profesional se sustenta tanto en la acción como en la comprensión de la propia práctica.

Evaluaciones formativas y coevaluaciones

Finalmente, las evaluaciones formativas y coevaluaciones cerraron el ciclo de aprendizaje activo al promover la corresponsabilidad en la valoración del desempeño. Mediante rúbricas compartidas, los estudiantes evaluaron la calidad técnica, narrativa y colaborativa de los proyectos, desarrollando una conciencia ética sobre su propio rol y el de sus compañeros. En línea con Villa y Poblete (2008), las evidencias de competencias emergen cuando la evaluación se convierte en una práctica reflexiva y dialogada.

Los registros de retroalimentación y comentarios escritos mostraron cómo los grupos aprendieron a juzgar con criterios objetivos, equilibrando la crítica técnica con el reconocimiento del esfuerzo. Estas actividades fortalecieron la competencia ética y colaborativa, en coherencia con el perfil profesional de la carrera. De acuerdo con Zabalza (2003), este tipo de evaluación integral garantiza la coherencia entre la intencionalidad pedagógica y el desarrollo de valores profesionales, consolidando la pertinencia curricular del proceso.

En conjunto, las actividades desarrolladas en Reel Multimedia conformaron una secuencia didáctica coherente, integrada y verificable, en la que cada tarea se articuló con un resultado de aprendizaje y una evidencia concreta. El modelo responde al principio de alineación constructiva de Biggs y Tang (2011), en el que las actividades de enseñanza,

los objetivos de aprendizaje y la evaluación se diseñan en una misma dirección formativa. Desde una mirada curricular, esta articulación demuestra la validez del enfoque por competencias al conectar el aula universitaria con contextos reales de producción y colaboración profesional.

De acuerdo con Jara (2018), sistematizar significa reconocer cómo una experiencia transforma las prácticas docentes y produce conocimiento aplicable a otros escenarios educativos. En este caso, la experiencia de Reel Multimedia evidencia que cuando la docencia se planifica desde la coherencia entre actividades, resultados y evidencias, el aprendizaje se convierte en un proceso significativo, verificable y transferible, sustentado en la reflexión y la acción conjunta.

Como señala Zabalza (2003), el currículo no debe entenderse como un documento estático, sino como una práctica viva que se construye en la interacción entre docentes, estudiantes y contextos de aprendizaje. En la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro, la experiencia sistematizada en la asignatura Reel Multimedia ha permitido evidenciar cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden articular con el perfil de egreso a través de metodologías activas y evaluación auténtica. Esta reflexión, más que un cierre, se convierte en una oportunidad para pensar el currículo desde la acción y la experiencia situada (Kolb, 1984; Ruffinelli, 2017).

1.4.1. Aportes de la experiencia al currículo y al perfil de egreso

La experiencia desarrollada en *Reel Multimedia* aporta de manera significativa al fortalecimiento del currículo por competencias, promoviendo una formación integral que combina teoría, práctica y reflexión. En consonancia con el planteamiento de Díaz-Barriga (2011), la enseñanza por competencias demanda que el currículo favorezca la construcción activa del conocimiento, centrada en la resolución de problemas reales y en la movilización de saberes diversos. En este sentido, la experiencia propone una mirada dinámica del aula universitaria como laboratorio de práctica profesional, donde los estudiantes aprenden haciendo, experimentando y reflexionando sobre su desempeño.

El modelo pedagógico implementado incorpora talleres, defensas orales y producciones audiovisuales que se alinean con los resultados de aprendizaje institucionales, demostrando la pertinencia del currículo en contextos profesionales reales. Además, la sistematización ofrece un aporte metodológico replicable: demuestra que la docencia universitaria puede generar conocimiento cuando se fundamenta en la observación, la reflexión y la va-

lidación de evidencias (Jara, 2018). Los productos audiovisuales, las bitácoras reflexivas y las coevaluaciones se consolidan como evidencias tangibles del desarrollo de competencias, lo que contribuye a una evaluación curricular más formativa y contextualizada. Como sostienen Villa y Poblete (2008), las competencias solo adquieren sentido cuando se evidencian en desempeños verificables, y esta experiencia confirma dicha premisa desde un enfoque auténtico y situado.

1.4.2. Tensiones y desafíos de la alineación curricular

El proceso de implementación también reveló tensiones inherentes a los sistemas educativos contemporáneos, donde la innovación y la estructura institucional deben coexistir. Uno de los principales desafíos fue la desincronización entre los tiempos académicos y los procesos creativos. Mientras el currículo está organizado en módulos de corta duración, la producción audiovisual demanda plazos más amplios de experimentación y revisión. Esta tensión temporal, señalada por Barnett (2001) como característica de la educación en la complejidad, muestra que los procesos de aprendizaje significativos no siempre se ajustan a los marcos formales del calendario académico.

Asimismo, se identificó una brecha entre los enfoques teóricos del currículo y las condiciones tecnológicas del aula, donde limitaciones de equipamiento y conectividad afectaron la implementación de metodologías activas. Esto evidencia la necesidad de fortalecer la infraestructura y la formación docente en tecnologías emergentes, para garantizar que la innovación no dependa exclusivamente de la voluntad individual, sino de una política institucional sostenida. Otro desafío relevante fue mantener el equilibrio entre la evaluación técnica y la evaluación formativa: mientras la calidad estética del producto es esencial, el proceso reflexivo y colaborativo resulta igualmente formativo. Como advierte Díaz-Barriga (2011), centrar la evaluación únicamente en los resultados visibles corre el riesgo de reducir la educación a la medición del rendimiento, descuidando el desarrollo integral del estudiante.

A nivel docente, emergió la necesidad de promover un trabajo interdisciplinario y colaborativo que institucionalice las innovaciones pedagógicas. En lugar de experiencias aisladas, la universidad requiere comunidades académicas que compartan buenas prácticas y diseñen estrategias conjuntas de mejora continua. En este sentido, las tensiones identificadas no representan fallas, sino indicadores críticos para repensar el currículo

desde una mirada más flexible, participativa y crítica, coherente con la visión transformadora de la sistematización crítica propuesta por Jara (2018).

1.5. Aprendizajes y proyección futura

Entre los aprendizajes más significativos destaca la comprensión de que la alineación curricular es un proceso vivo, que requiere diálogo constante entre los actores educativos. Este proceso no se decreta, se construye de manera colectiva, reflexiva y adaptativa. La experiencia de Reel Multimedia permitió constatar que la innovación pedagógica no consiste simplemente en incorporar tecnología, sino en redefinir la relación entre enseñar, aprender y evaluar, transformando el aula en un espacio de co-creación y pensamiento crítico. Como afirman Ruffinelli (2017) y Tobón (2013), la formación profesional debe promover la autonomía, la creatividad y la reflexión sobre la acción, principios que se consolidaron en esta práctica docente.

De cara al futuro, se proyecta consolidar esta experiencia como un modelo formativo institucional aplicable a otras asignaturas que integren teoría y práctica profesional. La creación de un banco de evidencias audiovisuales —que documente la evolución de las competencias estudiantiles— se vislumbra como una herramienta valiosa para procesos de acreditación y evaluación curricular. Asimismo, se propone la incorporación de espacios de formación docente en innovación y evaluación auténtica, para fortalecer la cultura de la reflexión pedagógica en la carrera. Siguiendo a Zabalza (2003), la alineación curricular solo alcanza su plenitud cuando el currículo deja de ser un mapa de contenidos y se convierte en una red de experiencias significativas que articulan el saber con la acción.

El aprendizaje docente más profundo que deja esta experiencia es que un currículo alineado no es producto de la planificación en abstracto, sino del compromiso reflexivo con la práctica. La alineación curricular no debe entenderse como una imposición normativa, sino como un proceso de construcción colectiva que exige apertura, crítica y flexibilidad. Como señala Barnett (2001), educar en tiempos de incertidumbre implica formar profesionales capaces de navegar la complejidad, y este propósito solo es posible si las instituciones asumen la reflexión curricular como una práctica permanente.

La experiencia aportó una reflexión significativa sobre la evaluación curricular desde la práctica docente. Las evidencias generadas —productos audiovisuales, defensas orales, bitácoras y rúbricas compartidas— confirmaron la posibilidad de vincular teoría, práctica y reflexión en un mismo proceso formativo. Estas acciones revelan que la innovación no

consiste en añadir nuevos contenidos, sino en construir escenarios de aprendizaje significativo, donde la participación, la creatividad y la evaluación formativa promueven aprendizajes transferibles (Kolb, 1984; Ruffinelli, 2017).

1.6. Operacionalización de la experiencia de producción audiovisual

El presente acápite pretende describir las estrategias de operacionalización que sostuvieron la experiencia, entendidas como el conjunto de acciones, decisiones y recursos que permitieron convertir los principios curriculares en prácticas pedagógicas concretas. Este tránsito marca el inicio del análisis del “ecosistema estratégico” de la innovación, donde la docencia se concibe como un entramado de gestión, metodología y evaluación articuladas. A través de la descripción de las estrategias de gestión del entorno formativo, metodologías activas, evaluación colaborativa y transferencia curricular, se expone la “ingeniería didáctica” que hizo posible el desarrollo integral de la experiencia.

1.6.1. Estrategias núcleo en acción para la producción audiovisual

En el desarrollo del ecosistema pedagógico de la experiencia *Reel Multimedia*, las estrategias núcleo constituyeron el eje operativo que transformó la planificación curricular en acción formativa concreta. Estas estrategias no fueron meros recursos didácticos, sino prácticas estructuradas que articularon la teoría con la práctica y la reflexión, generando aprendizajes situados y transferibles.

Las estrategias núcleo que guiaron esta operacionalización fueron cinco: aprendizaje basado en proyectos audiovisuales, práctica reflexiva y defensa argumentativa, trabajo colaborativo y comunidades de práctica, evaluación formativa con evidencias progresivas e integración tecnológica y narrativa transmedia. Estas estrategias emergieron de la necesidad de articular un modelo pedagógico activo y flexible que respondiera a los retos de la educación audiovisual contemporánea. En conjunto, conformaron el “corazón didáctico” del ecosistema estratégico, alineando los niveles de planificación (propósito formativo), implementación (acción pedagógica) y evaluación (verificación de resultados).

Aprendizaje basado en proyectos audiovisuales

La primera estrategia núcleo fue el aprendizaje basado en proyectos audiovisuales (ABP), concebido como un proceso que integra la teoría con la práctica mediante la producción de piezas comunicacionales reales. Los estudiantes iniciaron con la elaboración de un brief audiovisual, donde definieron objetivos, público meta y línea narrativa; posteriormente, desarrollaron el proceso de preproducción, grabación, edición y postproducción de *reels* semanales. Esta metodología fomentó la autonomía, la planificación y la resolución creativa de problemas, aspectos fundamentales del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984). En términos operativos, la secuencia ABP permitió que la teoría dejara de ser un contenido abstracto y se convirtiera en una guía para la toma de decisiones técnicas y estéticas.

En relación con los resultados y evidencias, esta estrategia propició el dominio de herramientas profesionales como Adobe Premiere y After Effects, evidenciado en la progresiva calidad de los productos audiovisuales. Los *reels* finales mostraron control del ritmo narrativo, coherencia visual y un uso intencionado del color y la música, aspectos valorados en las rúbricas de desempeño técnico. Desde la perspectiva curricular, el ABP posibilitó que los resultados de aprendizaje —aplicar técnicas de edición y composición audiovisual e integrar teoría y práctica en la creación de productos comunicacionales coherentes— se concretaran en producciones auténticas, cumpliendo con la lógica de alineación entre objetivos, estrategias y evaluación (Biggs & Tang, 2011; Zabalza, 2003).

Práctica reflexiva y defensa argumentativa

La segunda estrategia núcleo correspondió a la práctica reflexiva y defensa argumentativa, implementada a través de sesiones semanales en las que los estudiantes presentaban sus productos audiovisuales y justificaban sus decisiones ante el grupo. Inspirada en el modelo de profesional reflexivo de Ruffinelli (2017), esta dinámica convirtió el aula en un espacio de diálogo académico, donde el análisis de la práctica se transformó en una fuente de aprendizaje. El proceso siguió tres momentos: exposición del producto, argumentación de decisiones y retroalimentación colectiva, configurando un circuito permanente de observación y mejora.

Esta estrategia fortaleció los resultados de aprendizaje relacionados con la reflexión crítica y la argumentación profesional. Las defensas orales grabadas mostraron la evolución del discurso técnico y la apropiación conceptual, permitiendo que los estudiantes

articulaban vocabulario especializado y pensamiento crítico. Además, la defensa se consolidó como una práctica de escritura y oralidad académica en el sentido propuesto por Carlino (2005) una forma de participación en la comunidad discursiva universitaria, donde se aprende a comunicar saberes de manera fundamentada y con propósito formativo. Las evidencias —grabaciones, actas de retroalimentación y bitácoras reflexivas— mostraron un avance sostenido en la capacidad de análisis y autoevaluación, consolidando la conexión entre pensamiento crítico y competencia profesional.

Trabajo colaborativo y comunidades de práctica

La tercera estrategia se centró en el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades de práctica, donde los estudiantes asumieron roles diferenciados dentro de equipos de producción (productor, guionista, editor, director). Este esquema favoreció la responsabilidad, el liderazgo compartido y la gestión del tiempo, aspectos esenciales para la formación profesional en entornos audiovisuales. La secuencia operativa contempló la asignación de roles, la planificación de cronogramas, la coevaluación semanal y la entrega conjunta de proyectos. En coherencia con Wenger (2001), el aprendizaje se entendió como un proceso social de participación, donde la interacción constante generó identidad y sentido de pertenencia.

En términos de resultados, esta estrategia fortaleció la competencia colaborativa y ética profesional, evidenciada en las autoevaluaciones y en la calidad de los productos colectivos. Las rúbricas de desempeño mostraron que más del 90 % de los equipos lograron mantener una comunicación efectiva, distribuir tareas equitativamente y cumplir los tiempos de entrega. Además, las bitácoras grupales reflejaron procesos de negociación creativa y resolución de conflictos, lo que consolidó una comprensión más profunda del trabajo profesional en la industria audiovisual. Este aprendizaje social y compartido confirma la relevancia del currículo por competencias planteado por Zabalza (2003); Villa y Poblete (2008), al situar la colaboración como un eje de desarrollo integral.

Evaluación formativa e integración tecnológica

Una cuarta estrategia núcleo estuvo orientada a la evaluación formativa con evidencias progresivas, complementada por la integración tecnológica y narrativa transmedia. Esta estrategia combinó el seguimiento continuo del desempeño con la difusión de los aprendizajes en entornos digitales. Se aplicaron rúbricas co-construidas, coevaluaciones

entre pares y revisiones semanales, en un proceso que fomentó la autorregulación y la transparencia (Tobón, 2013). Paralelamente, los mejores productos fueron difundidos en plataformas institucionales y redes sociales, extendiendo el aprendizaje más allá del aula y consolidando la identidad profesional de los estudiantes.

Estas acciones derivaron en evidencias concretas: portafolios digitales, publicaciones en redes institucionales y registros de retroalimentación, que permitieron observar la progresión técnica y comunicativa de cada participante. La visibilidad pública de los productos generó un compromiso ético y estético adicional, transformando la evaluación en una experiencia de validación profesional. Como señala Barnett (2001), la educación en la era de la complejidad requiere preparar a los estudiantes para actuar con responsabilidad y juicio crítico en escenarios inciertos; en esa línea, la evaluación formativa y la difusión digital reforzaron la formación integral del comunicador audiovisual.

En conjunto, las estrategias núcleo implementadas en la experiencia Reel Multimedia conformaron un ecosistema educativo interconectado, donde cada acción pedagógica se vinculó con resultados verificables y evidencias tangibles. La planificación (objetivos), la acción (estrategias) y la reflexión (evaluación) se integraron en una secuencia coherente que respondió al principio de alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011). El aula se consolidó como un laboratorio de innovación, donde la práctica profesional se entrelazó con la investigación docente, generando conocimiento aplicable al rediseño curricular. De esta forma, la experiencia no solo fortaleció competencias y aprendizajes, sino que propuso un modelo replicable de enseñanza universitaria basada en la acción reflexiva, la colaboración y la evaluación auténtica.

Estrategias de soporte aplicadas en la acción educativa de la producción audiovisual

En todo ecosistema pedagógico innovador, las estrategias de soporte constituyen el entramado que permite sostener y amplificar la acción educativa. Más allá de la infraestructura o los recursos disponibles, estos soportes actúan como condiciones habilitadoras que facilitan la articulación entre las estrategias núcleo, los actores involucrados y los objetivos formativos. En palabras de Fullan (2007), los procesos de cambio educativo sostenido no dependen únicamente de la innovación metodológica, sino de los apoyos institucionales, tecnológicos y culturales que la acompañan. Bajo esta perspectiva, la experiencia *Reel Multimedia* desarrolló un conjunto de soportes tecnológicos, comunicativos, pedagógicos, institucionales y reflexivos que posibilitaron la continuidad, coherencia

y sostenibilidad del proceso. Estos elementos se integraron de manera orgánica, configurando una estructura de acompañamiento que dio estabilidad al aprendizaje experiencial y colaborativo promovido durante el módulo.

Los soportes aplicados respondieron a cinco ámbitos fundamentales: tecnológico, comunicativo, pedagógico, institucional y reflexivo. En conjunto, funcionaron como la “infraestructura invisible” del ecosistema educativo, permitiendo que las estrategias núcleo —el aprendizaje basado en proyectos, la práctica reflexiva, la evaluación formativa y la integración transmedia— se desplegaran en condiciones de efectividad y equidad. Cada soporte se diseñó no como un recurso aislado, sino como una pieza interdependiente dentro del engranaje pedagógico, siguiendo la lógica de Wenger (2001) sobre las comunidades de práctica, donde el conocimiento se construye colectivamente y se mantiene mediante la interacción y el apoyo continuo.

El soporte tecnológico constituyó la base operativa del proceso. Se implementó a través del uso de laboratorios equipados con software profesional (Adobe Premiere y After Effects) y plataformas colaborativas en línea (Google Drive, Classroom y Meet), lo que permitió a los estudiantes trabajar tanto de manera presencial como remota. Este soporte garantizó la continuidad de la experiencia incluso ante limitaciones de tiempo o espacio, transformando la virtualidad en una extensión del aula. Además, posibilitó una cultura de producción digital permanente, alineada con el enfoque de aprendizaje experiencial de Kolb (1984). El acceso a herramientas profesionales no solo fortaleció la competencia técnica, sino que también consolidó la autonomía del estudiante y su capacidad de gestión del tiempo y los recursos.

En términos de impacto, este soporte potenció directamente las estrategias núcleo relacionadas con el aprendizaje basado en proyectos audiovisuales y la integración tecnológica transmedia. Las evidencias —productos audiovisuales finalizados, versiones intermedias y capturas de procesos— demostraron la evolución técnica y narrativa, validando la importancia de un entorno tecnológico actualizado. Este soporte, por tanto, fue más que un recurso: se constituyó en un espacio de mediación cognitiva donde el estudiante aprendió a aprender con la tecnología.

El soporte comunicativo operó como un canal de conexión y acompañamiento permanente entre docentes y estudiantes. Se estructuró a través de grupos institucionales de *WhatsApp*, foros de discusión en *Classroom* y correos académicos, que permitieron mantener el flujo de información, coordinar grabaciones y compartir materiales. Este soporte fortaleció el sentido de comunidad y la comunicación horizontal, promoviendo una cultu-

ra de interacción fluida y respetuosa. En términos pedagógicos, representó la dimensión relacional del ecosistema, al propiciar la cohesión entre los miembros del grupo y reducir la distancia entre tutor y maestrante.

La función habilitadora de este soporte fue evidente: permitió sostener la estrategia de evaluación formativa y consolidar el trabajo colaborativo, al asegurar retroalimentación oportuna y cooperación entre pares. En sintonía con Bolívar (2012), quien sostiene que la cultura institucional se construye sobre prácticas comunicativas abiertas y de confianza, este soporte evidenció que la interacción continua es condición necesaria para el aprendizaje compartido. Las capturas de conversaciones, mensajes de retroalimentación y cronogramas colectivos constituyeron evidencias tangibles del funcionamiento de este soporte dentro del ecosistema.

El soporte pedagógico se centró en el acompañamiento docente sistemático y en la retroalimentación formativa. Se desarrollaron tutorías semanales, revisiones parciales y sesiones de orientación que aseguraron la comprensión de los objetivos y el cumplimiento progresivo de los indicadores definidos para esta experimentación. Esta mediación promovió un aprendizaje guiado pero flexible, donde el error fue entendido como oportunidad de mejora, coherente con la práctica reflexiva descrita por Ruffinelli (2017). Asimismo, el uso de rúbricas compartidas permitió a los estudiantes visualizar criterios de evaluación y autorregular su proceso.

Desde una perspectiva curricular, este soporte fue esencial para mantener la alineación constructiva entre objetivos, actividades y evidencias (Biggs & Tang, 2011). Su impacto se evidenció en la mejora de los productos audiovisuales y en la seguridad argumentativa observada durante las defensas orales. Más que una acción de acompañamiento, el soporte pedagógico se consolidó como una estrategia de mediación epistémica: facilitó que los estudiantes comprendieran la lógica detrás de su propio proceso de aprendizaje, fortaleciendo la dimensión metacognitiva y reflexiva del módulo.

El soporte institucional representó el respaldo estructural y simbólico necesario para sostener la innovación. Desde la coordinación académica se gestionaron cronogramas, espacios físicos de grabación, horarios flexibles y difusión pública de los productos finales en las redes institucionales. Este soporte otorgó legitimidad y proyección al trabajo desarrollado, evidenciando que la innovación no puede depender exclusivamente de la voluntad docente, sino de una cultura organizacional que la respalde. Según Fullan (2007), los procesos de cambio educativo sostenido requieren liderazgo compartido y políticas de apoyo que fomenten la experimentación y la colaboración docente.

Este soporte permitió que las estrategias núcleo trascendieran el aula y se vincularan con la visibilidad institucional de la carrera. Los reels seleccionados como material de difusión universitaria se convirtieron en evidencias de aprendizaje significativo y en insumos para la mejora del currículo. En línea con Bolívar (2012), el fortalecimiento de la cultura institucional es un indicador de madurez en los procesos de innovación, ya que permite que las experiencias exitosas se consoliden como referentes colectivos.

El soporte reflexivo se articuló como el eje transversal de sostenibilidad cognitiva del proyecto. A través de bitácoras individuales, autoevaluaciones y sesiones de diálogo, los estudiantes registraron sus avances, dificultades y aprendizajes. Esta práctica permitió desarrollar conciencia sobre el propio proceso, favoreciendo la autorregulación y el pensamiento crítico. En coherencia con la noción de profesional reflexivo de Ruffinelli (2017), el soporte reflexivo transformó la experiencia práctica en conocimiento sistematizado. Las bitácoras mostraron cómo los estudiantes no solo resolvían problemas técnicos, sino que también comprendían su modo de aprender, configurando una auténtica práctica metacognitiva.

Este soporte potenció las estrategias de defensa argumentativa y evaluación formativa, generando evidencias narrativas del proceso de aprendizaje. Las reflexiones escritas revelaron una comprensión más profunda de la relación entre el saber técnico, el saber comunicativo y el saber ético, en sintonía con la propuesta de Tobón (2013) sobre la formación integral y las competencias como proceso de integración humana y profesional.

En conjunto, los soportes aplicados en la experiencia Reel Multimedia configuraron un entramado de apoyo que garantizó la continuidad, la coherencia y la sostenibilidad del proceso innovador. Cada soporte cumplió una función complementaria: el tecnológico habilitó la práctica; el comunicativo aseguró la interacción; el pedagógico acompañó la reflexión; el institucional legitimó la experiencia; y el reflexivo la convirtió en conocimiento transferible. Este sistema de mediaciones evidenció que la innovación educativa no se sostiene únicamente en las estrategias núcleo, sino en la fortaleza de sus soportes. Tal como afirman Fullan (2007) y Wenger (2001), los cambios educativos duraderos emergen cuando las comunidades de práctica se apoyan mutuamente en un marco institucional que promueve la colaboración, la confianza y el aprendizaje continuo. En consecuencia, los soportes implementados no solo facilitaron la ejecución del módulo, sino que sentaron las bases para su replicabilidad y su consolidación como modelo de innovación pedagógica en la educación superior.

1.6.2. Estrategias de contingencia desplegadas

Toda innovación educativa enfrenta momentos de tensión que ponen a prueba su estructura y capacidad de adaptación. En la sistematización de experiencias, mostrar las contingencias no implica evidenciar debilidades, sino dar cuenta de la madurez de un proceso capaz de responder con flexibilidad y coherencia ante lo inesperado. Como sostiene Stake (1995), la credibilidad de un estudio de caso reside en su capacidad para mostrar cómo los actores gestionan la incertidumbre dentro de un contexto real. En el desarrollo del módulo *Reel Multimedia*, las contingencias no interrumpieron el proceso formativo, sino que lo enriquecieron, revelando la resiliencia del ecosistema estratégico. A través de decisiones ajustadas y colaborativas, el equipo docente y los estudiantes lograron transformar los imprevistos en oportunidades de mejora, fortaleciendo la validez del modelo pedagógico (Yin, 2014) y reafirmando el principio de aprendizaje significativo en contextos cambiantes.

Durante la implementación, surgieron diversas dificultades que demandaron respuestas creativas y sostenidas. Entre las más relevantes se identificaron: fallas técnicas en equipos y software, diferencias en los niveles de competencia digital, limitaciones de tiempo por la carga académica, resistencia inicial al trabajo colaborativo, y restricciones institucionales en el uso de los laboratorios. Lejos de paralizar el proceso, estos imprevistos activaron una serie de estrategias de contingencia que permitieron mantener la alineación entre los objetivos del módulo, las estrategias núcleo y los resultados de aprendizaje. En coherencia con la perspectiva de Fullan (2007), el cambio educativo auténtico surge precisamente cuando la comunidad educativa aprende a gestionar la complejidad, construyendo soluciones colectivas frente a los obstáculos.

Fallas técnicas y gestión colaborativa de recursos

Las interrupciones provocadas por los fallos en equipos o software representaron uno de los primeros desafíos del proceso. Para afrontarlas, se implementó una reprogramación flexible de entregas y una gestión colaborativa de recursos tecnológicos. Los grupos compartieron un banco de archivos y plantillas comunes, optimizando tiempos y evitando la dependencia de un único dispositivo o aplicación. Además, se habilitó el uso de espacios alternos para la edición, lo que permitió mantener el ritmo del trabajo. Esta estrategia se sustentó en la lógica de la evaluación formativa de Tobón (2013), donde el error y la dificultad se conciben como oportunidades de aprendizaje. Las bitácoras reflejaron que,

ante los fallos técnicos, los estudiantes desarrollaron autonomía y pensamiento resolutivo: “aprendí a renderizar en otro formato cuando el programa se cerraba”, escribía uno de ellos.

Diferencias en los niveles de competencia digital

Las brechas en el dominio técnico generaron desequilibrios en el ritmo de avance y en la calidad de los productos audiovisuales. Para compensarlo, se organizaron tutorías diferenciadas por niveles de competencia y se fomentó el aprendizaje entre pares, siguiendo el enfoque de comunidades de práctica propuesto por Wenger (2001). Los estudiantes con mayor experiencia en edición acompañaron a quienes recién se familiarizaban con el software, consolidando un ambiente de cooperación y co-aprendizaje. Este ajuste permitió que la heterogeneidad del grupo se transformara en un recurso pedagógico y no en un obstáculo. Las defensas orales finales evidenciaron que todos los equipos alcanzaron los estándares técnicos propuestos, demostrando que la colaboración horizontal es un componente esencial de la equidad educativa.

Limitaciones de tiempo y reorganización pedagógica

El cruce entre las actividades del módulo y otras exigencias académicas llevó a replantear los tiempos de entrega y la secuencia de trabajo. Se adoptó una planificación escalonada, donde los productos intermedios se revisaron de manera formativa antes de la entrega final. Esta estrategia permitió sostener el proceso reflexivo y mantener el nivel de exigencia sin sobrecargar al estudiante. Según Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva implica no solo diseñar actividades coherentes con los resultados, sino también gestionar ritmos de aprendizaje viables. Al ajustar los plazos y priorizar la calidad sobre la inmediatez, se preservó la coherencia metodológica y se reforzó la motivación de los participantes, quienes lograron cumplir con las metas sin sacrificar profundidad conceptual.

Resistencia al trabajo colaborativo y fortalecimiento de la cultura de equipo

Al inicio, algunos grupos manifestaron dificultades para coordinarse o distribuir responsabilidades equitativamente. Frente a ello, se promovieron espacios de coevaluación y reflexión grupal para identificar problemas de liderazgo, comunicación o gestión de

tareas. Esta medida permitió reconstruir la confianza interna y consolidar la corresponsabilidad como valor profesional. En consonancia con Bolívar (2012), el fortalecimiento de la cultura institucional y del sentido de comunidad es clave para sostener procesos innovadores. El resultado fue una mejora sustantiva en la cohesión de los equipos: hacia el final del módulo, las entregas grupales mostraban sinergia estética y argumentativa, evidenciando el tránsito de la competencia individual al compromiso colectivo.

Restricciones institucionales y adaptación ética

Otra contingencia relevante fue la incertidumbre institucional respecto a la difusión de los productos audiovisuales, que requirió la creación de un protocolo de validación ética y la coordinación con las autoridades académicas. Esta gestión aseguró que el uso de la imagen y los contenidos audiovisuales respetara la normativa institucional y la proyección pública de la carrera. Tal medida se alinea con la noción de validez y confiabilidad en investigación educativa planteada por Yin (2014), en la medida en que fortaleció la integridad y transparencia del proceso. Además, la difusión posterior de los productos validados en las redes institucionales reforzó el vínculo entre aprendizaje, visibilidad y compromiso social, aportando legitimidad a la experiencia.

Las estrategias de contingencia desplegadas demostraron que la flexibilidad y la gestión adaptativa no son respuestas improvisadas, sino componentes estructurales de una práctica pedagógica reflexiva. Lejos de alterar la coherencia del proceso, las acciones implementadas —reprogramación de entregas, tutorías diferenciadas, coevaluaciones y validación ética— reafirmaron la solidez del ecosistema educativo. Los resultados de aprendizaje se sostuvieron e incluso se fortalecieron: los productos audiovisuales finales mostraron calidad técnica, las defensas orales evidenciaron madurez argumentativa, y las bitácoras revelaron pensamiento crítico frente a las dificultades. Como advierte Fullan (2007), los sistemas educativos exitosos son aquellos que aprenden de sus propias tensiones; la innovación no reside en evitar la incertidumbre, sino en aprender a gestionarla. En este sentido, las contingencias se convirtieron en oportunidades para reconfigurar las prácticas docentes y potenciar la resiliencia institucional.

Las contingencias enfrentadas durante la experiencia *Reel Multimedia* dejaron aprendizajes profundos tanto en el plano técnico como en el pedagógico. Para los estudiantes, representaron una oportunidad para fortalecer su autonomía, trabajo colaborativo y capacidad de respuesta ante contextos cambiantes. Para el equipo docente, evidenciaron la

importancia de planificar con márgenes de flexibilidad y de sostener redes de apoyo entre colegas e instituciones. En última instancia, este proceso reafirma que la innovación educativa no se mide por la ausencia de dificultades, sino por la capacidad de afrontarlas críticamente y transformarlas en conocimiento práctico. La sistematización, en consecuencia, se erige como una herramienta de validación y mejora continua, donde cada contingencia documentada fortalece la credibilidad y transferibilidad del modelo (Stake, 1995; Yin, 2014).

1.6.3. Arquitectura del ecosistema (diagrama + relato) en producción audiovisual

La arquitectura del ecosistema educativo de la experiencia *Reel Multimedia* se construyó como un entramado dinámico de relaciones entre estrategias núcleo, soportes estructurales y contingencias adaptativas. Más que un modelo lineal, esta arquitectura representa un sistema vivo, donde cada componente interactúa con los otros para sostener la continuidad del aprendizaje, la innovación y la reflexión. En términos de Bryson (2018), el pensamiento estratégico en educación requiere visualizar la totalidad del sistema como un conjunto interdependiente de decisiones, recursos y actores que comparten un propósito común. Desde esta mirada, el ecosistema de Reel Multimedia fue concebido como una red articulada en tres niveles —núcleo, soporte y contingencia—, que dialogan entre sí para generar un equilibrio operativo y epistemológico.

Esta lógica de conexiones responde al paradigma de los sistemas blandos de Checkland (1999), según el cual los procesos educativos no pueden entenderse como estructuras rígidas, sino como configuraciones abiertas que evolucionan a través de la interacción y la negociación. Así, las estrategias núcleo constituyen el centro generador del proceso —donde el aprendizaje se produce, se experimenta y se resignifica—; las estrategias de soporte actúan como la infraestructura invisible que asegura la continuidad y la accesibilidad; y las estrategias de contingencia representan la capacidad adaptativa del sistema para responder al cambio. En conjunto, estos tres niveles conforman una totalidad coherente que integra acción, reflexión y mejora continua, en sintonía con la visión de Morin (2001) sobre el pensamiento complejo como una forma de organizar el conocimiento reconociendo su diversidad, incertidumbre y relación con el contexto.

La lógica interna del ecosistema: conexiones entre núcleo, soporte y contingencia

El ecosistema Reel Multimedia se diseñó para funcionar como un organismo autorregulado, donde el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) se sostiene sobre la interacción entre estrategias complementarias. El núcleo concentra la acción pedagógica: el aprendizaje basado en proyectos audiovisuales, la práctica reflexiva, la evaluación colaborativa y la integración tecnológica constituyen las raíces desde las cuales se alimenta el proceso. El soporte —tecnológico, pedagógico, institucional y comunicativo— funciona como el tronco que canaliza los flujos de recursos, información y acompañamiento. Finalmente, la contingencia actúa como la copa del sistema, extendiéndose hacia el entorno para adaptarse a imprevistos, absorber cambios y generar nuevas oportunidades de crecimiento.

Esta estructura relacional evita concebir las estrategias como compartimentos aislados. Por el contrario, se entiende que la efectividad del ecosistema depende de su capacidad para mantener un diálogo permanente entre los tres niveles. Cuando un componente se ve afectado —por ejemplo, ante una falla técnica o una sobrecarga académica— los otros niveles se reorganizan para compensar el impacto. Esta plasticidad del sistema confirma que la innovación educativa no radica solo en el diseño inicial, sino en la habilidad para mantener la coherencia ante la complejidad del contexto formativo (Imbernón, 2024; Morin, 2001).

Relato de la arquitectura: interdependencias operativas

La arquitectura del ecosistema se sostuvo en la interacción de cinco estrategias núcleo, cada una apoyada por un sistema de soporte y validada por la capacidad de contingencia. El aprendizaje basado en proyectos audiovisuales (ABP), por ejemplo, necesitó del soporte tecnológico (software profesional, plataformas colaborativas) y del institucional (espacios y gestión académica) para garantizar su viabilidad. A su vez, la práctica reflexiva y defensa argumentativa se enlazó con el soporte pedagógico (tutorías semanales) y con el soporte comunicativo (foros y grupos virtuales), mientras que la evaluación formativa y colaborativa dependió directamente de los soportes reflexivos (bitácoras y rúbricas) y tecnológicos (entrega digital y revisión compartida). En este tejido, cada acción encontraba su correspondencia estructural, asegurando que los principios del enfoque por competencias se tradujeran en evidencias observables (Biggs & Tang, 2011; Tobón, 2013).

La interdependencia entre niveles se hizo evidente ante los desafíos: las estrategias de contingencia (reprogramación de entregas, trabajo por niveles, validación ética) funciona-

ron como mecanismos de regulación que permitieron mantener el equilibrio del sistema. Cuando un soporte fallaba —por ejemplo, un laboratorio fuera de servicio o un recurso tecnológico limitado— las estrategias de contingencia se activaban para redistribuir tareas, habilitar canales de comunicación alternos o extender plazos. Este comportamiento resiliente coincide con la concepción de Bryson (2018) sobre los sistemas estratégicos adaptativos, en los que la flexibilidad y la coordinación son esenciales para sostener la efectividad institucional. La arquitectura, por tanto, no fue estática: evolucionó mediante la acción y la retroalimentación continua entre sus partes.

Desde una perspectiva de gestión educativa, la experiencia demostró que la planificación estratégica no se limita a diseñar un plan, sino que consiste en la capacidad de mantener la orientación del sistema aun cuando se modifican sus condiciones operativas. El ecosistema Reel Multimedia integró planificación, acción y evaluación como fases interdependientes, lo que permitió convertir cada imprevisto en una oportunidad de aprendizaje. Este dinamismo lo aproxima al modelo de sistemas complejos adaptativos descrito por Morin (2001), donde el orden se genera precisamente a partir de la interacción entre el desorden (contingencias) y la autoorganización (soportes y núcleo).

Explicación del diagrama: el árbol sistémico del aprendizaje

El diagrama que acompaña esta arquitectura puede representarse visualmente mediante la metáfora del árbol de aprendizaje creativo. Esta imagen no solo sintetiza las relaciones entre los componentes, sino que comunica de manera intuitiva la naturaleza viva del ecosistema.

Las raíces representan las estrategias núcleo, ancladas en los principios del aprendizaje experiencial ((Kolb, 1984), la práctica reflexiva (Ruffinelli, 2017) y las comunidades de práctica (Wenger, 2001). Desde ellas se nutre el sentido formativo de la experiencia: aprender haciendo, compartiendo y reflexionando.

El tronco simboliza los soportes estructurales, encargados de sostener la estabilidad del sistema. El soporte tecnológico canaliza los recursos digitales; el pedagógico asegura la orientación; el institucional provee legitimidad y continuidad; el comunicativo y reflexivo facilitan la circulación del conocimiento.

Las ramas y hojas representan las estrategias de contingencia, que se extienden hacia el entorno para captar las condiciones del contexto y responder a los cambios. Estas

ramas, flexibles y diversas, simbolizan la adaptabilidad del sistema y su capacidad de regeneración ante los desafíos (Imbernón, 2024).

Finalmente, los frutos simbolizan los resultados de aprendizaje y las evidencias: productos audiovisuales, defensas argumentativas, reflexiones escritas y transformaciones profesionales que demuestran la madurez del proceso. En su conjunto, el árbol revela que el ecosistema no opera por jerarquías, sino por flujos de energía y retroalimentación: las raíces alimentan al tronco, el tronco sostiene las ramas, y los frutos generan nuevas semillas que reinician el ciclo. Esta lectura metafórica facilita visualizar cómo la práctica docente, los recursos institucionales y la gestión del cambio se integran en un sistema de crecimiento continuo, coherente con la noción de pensamiento sistémico de Checkland (1999) y la visión de complejidad de Morin (2001).

La arquitectura del ecosistema *Reel Multimedia* demuestra que la innovación educativa solo puede sostenerse cuando las dimensiones técnicas, humanas y organizacionales se integran en una lógica de interdependencia. Las estrategias núcleo proporcionaron dirección pedagógica; los soportes garantizaron estabilidad y continuidad; y las contingencias aseguraron resiliencia y sostenibilidad. Este equilibrio no fue fortuito, sino resultado de una planificación estratégica consciente, sustentada en la observación constante del contexto y en la toma de decisiones colaborativas. Tal como plantea Bryson (2018), la estrategia efectiva en entornos educativos surge cuando los actores comparten una visión común y son capaces de actuar coordinadamente frente a la incertidumbre.

Desde un enfoque sistémico, el ecosistema se comportó como un sistema complejo, orgánico y autoorganizado (Morin, 2001): sus componentes no funcionaron en compartimentos, sino en red, generando sentido a través de la interacción. Esta autorregulación, mediada por la reflexión docente y la participación estudiantil, permitió sostener la calidad del aprendizaje incluso ante limitaciones técnicas o institucionales. En definitiva, la arquitectura del ecosistema *Reel Multimedia* encarna una forma de innovación viva y sostenible: un modelo en el que la planificación se vuelve flexibilidad, la práctica se convierte en conocimiento y la contingencia se transforma en aprendizaje.

1.7. Ecosistema estratégico de la producción audiovisual

Este ecosistema, sustentado en el aprendizaje basado en proyectos audiovisuales, la práctica reflexiva, el trabajo colaborativo y la integración tecnológica, dio forma a una experiencia educativa innovadora y coherente con las competencias del perfil de egreso.

Sin embargo, comprender el alcance real de esta propuesta requiere avanzar hacia un nuevo momento del proceso: la evaluación. Solo mediante la evaluación es posible verificar la correspondencia entre las acciones implementadas y los aprendizajes logrados, valorar la pertinencia del modelo y reconocer su potencial de mejora y transferibilidad a otros contextos educativos.

Evaluar las estrategias implementadas no significa simplemente medir resultados, sino interpretar transformaciones, comprender cómo el ecosistema estratégico generó aprendizajes significativos y qué evidencias los respaldan. Como plantean Biggs y Tang (2011), la calidad del aprendizaje universitario depende de la alineación constructiva entre objetivos, estrategias y evaluación; por ello, esta nueva etapa busca cerrar el ciclo formativo asegurando coherencia entre la intención, la acción y el resultado. A través de rúbricas, portafolios, bitácoras reflexivas y registros de coevaluación, se analizarán las competencias alcanzadas en términos técnicos, comunicativos, colaborativos y metacognitivos. En este sentido, la evaluación otorga validez, credibilidad y legitimidad a la sistematización, pues permite pasar del relato de la experiencia a su análisis verificable y argumentado. Como afirma Jara (2018), evaluar en la sistematización es reconocer el valor del camino recorrido y su capacidad para generar conocimiento compartido.

1.7.1. Instrumentos de evaluación aplicados

En la fase evaluativa de la experiencia Reel Multimedia, los instrumentos de evaluación desempeñaron un papel decisivo para otorgar rigor, validez y credibilidad al proceso formativo. Tal como plantea Casanova (1998), los instrumentos no solo permiten recopilar información sobre el desempeño, sino también orientar la mejora continua del aprendizaje a través de la retroalimentación formativa. En este sentido, la evaluación fue concebida como un proceso continuo y dialógico, más que como una instancia terminal. Cada instrumento se diseñó con base en el principio de evaluación formativa y auténtica, buscando evidenciar la coherencia entre las competencias curriculares, las estrategias aplicadas y los resultados de aprendizaje alcanzados. Siguiendo a Scriven (1991), evaluar implica emitir juicios fundamentados sobre la calidad y el valor de las acciones realizadas, a partir de criterios previamente definidos y evidencias verificables.

Durante esta etapa, se aplicó un conjunto de seis instrumentos integrados: rúbricas de desempeño técnico, narrativo y reflexivo; portafolios digitales individuales y grupales; bitácoras reflexivas de aprendizaje; registros de coevaluación y heteroevaluación; matriz

de triangulación de evidencias; e informes audiovisuales finales con defensa argumentativa. La combinación de estos instrumentos permitió abordar la evaluación desde múltiples dimensiones —técnica, creativa, reflexiva y colaborativa—, garantizando una visión integral del proceso. En concordancia con el enfoque de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y la formación por competencias de Tobón (2013), cada instrumento fue concebido como una herramienta de mediación pedagógica que conecta la acción con la reflexión y el producto con el proceso.

Rúbricas de desempeño técnico, narrativo y reflexivo

Las rúbricas constituyeron el eje estructurante de la evaluación, ya que permitieron valorar los avances de manera progresiva y transparente. Aplicadas semanalmente, estas rúbricas contemplaron criterios de composición visual, coherencia narrativa, ritmo de edición, calidad sonora y argumentación reflexiva. Su diseño combinó escalas cuantitativas y descriptores cualitativos, facilitando la autoevaluación y la retroalimentación formativa. Según Casanova (1998), las rúbricas fomentan la comprensión de los criterios de calidad y promueven la autorregulación del aprendizaje, al hacer visibles los indicadores de logro. En el contexto de Reel Multimedia, este instrumento no solo permitió calificar el producto final, sino también acompañar la evolución técnica y creativa de los estudiantes durante todo el proceso de producción.

Portafolio digital individual y grupal

El portafolio digital, implementado en Google Drive, funcionó como un repositorio de evidencias y como espacio de reflexión acumulativa. Cada grupo organizó en carpetas sus guiones, storyboards, versiones de video, registros de feedback y presentaciones de defensa, asegurando la trazabilidad del aprendizaje. En coherencia con la idea de la evaluación auténtica (Tobón, 2013), el portafolio permitió evaluar tanto el proceso como el resultado, reconociendo la evolución del estudiante a lo largo de las fases de preproducción, producción y postproducción. Este instrumento fortaleció la transparencia evaluativa, posibilitando que docentes y pares siguieran el progreso en tiempo real y verificaran la correspondencia entre los criterios curriculares y las evidencias generadas.

Bitácora reflexiva de aprendizaje

La bitácora reflexiva fue un instrumento clave para consolidar la competencia crítica y metacognitiva. Cada estudiante la completó semanalmente, documentando sus aprendizajes, dificultades, emociones y estrategias de mejora. Inspirada en la noción de profesional reflexivo de Ruffinelli (2017), esta herramienta promovió el pensamiento sobre la acción, ayudando a transformar la experiencia práctica en conocimiento personal y profesional. En las bitácoras se observaron procesos de autorregulación del aprendizaje, identificación de errores y formulación de estrategias de superación, lo que convirtió este instrumento en evidencia directa del desarrollo de competencias reflexivas y éticas.

Registros de coevaluación y heteroevaluación

Los registros de coevaluación y heteroevaluación aportaron la dimensión colaborativa al sistema de evaluación. Durante las defensas orales, los equipos valoraron el trabajo de sus pares utilizando formularios digitales basados en rúbricas comunes, mientras que el docente complementó con observaciones cualitativas. Esta práctica democratizó la evaluación, fomentando la corresponsabilidad y la conciencia crítica sobre la calidad del trabajo grupal. De acuerdo con Stake (1995), la credibilidad en los procesos evaluativos depende de la diversidad de perspectivas y del reconocimiento del juicio colectivo como fuente de validez. En este contexto, la coevaluación se convirtió en una instancia de aprendizaje horizontal, donde evaluar significaba también aprender a mirar con criterios profesionales.

Matriz de triangulación de evidencias

La matriz de triangulación permitió consolidar los resultados obtenidos por los demás instrumentos, actuando como herramienta de análisis cualitativo y verificación de consistencia. En ella se cruzaron datos de rúbricas, portafolios, bitácoras y defensas, para identificar convergencias entre el desempeño técnico, la reflexión conceptual y las evidencias documentales. Esta técnica, retomada de la investigación cualitativa (Flick, 2014), fortaleció la validez del proceso al reducir sesgos de interpretación y ofrecer una visión integral del aprendizaje. La triangulación, además, permitió detectar áreas de mejora y validar los logros reportados, garantizando la fiabilidad del sistema evaluativo.

Informe audiovisual final con defensa argumentativa

El informe audiovisual final constituyó la síntesis de todas las fases del aprendizaje. Cada estudiante o grupo presentó un producto audiovisual acompañado de una defensa argumentativa, en la que justificó sus decisiones técnicas y narrativas a la luz de los marcos teóricos abordados. Este instrumento integró los tres niveles del aprendizaje por competencias —saber, saber hacer y saber ser—, permitiendo evaluar simultáneamente el dominio técnico, la creatividad comunicativa y la capacidad crítica. En línea con Scriven (1991), esta fase implicó emitir juicios valorativos sustentados en evidencias, convirtiendo la evaluación en un ejercicio de reflexión y comunicación académica.

Pertinencia y valor formativo de los instrumentos

La pertinencia de los instrumentos radicó en su capacidad para articular el proceso formativo con el producto final, favoreciendo una evaluación integral y contextualizada. Siguiendo a Casanova (1998) y Tobón (2013), una evaluación válida es aquella que acompaña al estudiante, fomenta la autorregulación y se construye en diálogo con la práctica. Los instrumentos implementados respondieron a esa lógica, pues cada uno aportó un tipo de evidencia complementaria: técnica, narrativa, reflexiva o colaborativa. En conjunto, ofrecieron una mirada multifocal del aprendizaje y fortalecieron la transparencia del proceso. Además, su diseño participativo —con la implicación activa de los estudiantes en la definición de criterios y en la coevaluación— reforzó la credibilidad del sistema, tal como lo plantea Stake (1995) en relación con los estudios de caso educativos.

Síntesis: validez y credibilidad del proceso evaluativo

El conjunto de instrumentos aplicados permitió sostener un proceso de evaluación válido, confiable y formativamente útil. La diversidad de evidencias garantizó la triangulación de datos y la comprobación empírica de los aprendizajes alcanzados, dotando a la sistematización de credibilidad y consistencia metodológica. Tal como afirma Scriven (1991) una evaluación rigurosa es aquella que combina juicio fundamentado con evidencia verificable; y, en este caso, cada instrumento aportó datos concretos para ese juicio. En consecuencia, la evaluación de Reel Multimedia trascendió la simple medición de resultados para convertirse en una práctica de investigación educativa aplicada, en la que los aprendizajes fueron comprendidos, argumentados y socializados como parte de un proceso de mejora continua.

1.7.2. Indicadores de evaluación y criterios de validez

La evaluación de la experiencia Reel Multimedia se sustentó en un conjunto de indicadores cuidadosamente diseñados para garantizar la coherencia entre las competencias curriculares, los resultados de aprendizaje y las estrategias pedagógicas aplicadas. En un proceso de sistematización educativa, los indicadores cumplen la función de convertir los objetivos abstractos en observaciones verificables, operando como nexos entre la acción formativa y la evidencia documentada. Como señala Scriven (1991), evaluar implica emitir juicios fundamentados sobre la calidad de un proceso o producto, sustentados en criterios explícitos y evidencia confiable. Por ello, la construcción de indicadores claros y medibles fue esencial para asegurar la validez interna y externa del proceso evaluativo, en concordancia con los principios de rigor cualitativo establecidos por Stake (1995) y Yin (2014).

Los indicadores se organizaron según tres dimensiones principales —técnica, pedagógica y formativa/reflexiva—, junto con una dimensión transversal colaborativa, que reflejó el componente ético y de trabajo en equipo propio del campo audiovisual. En conjunto, estas dimensiones permitieron abordar el aprendizaje desde una perspectiva integral, considerando tanto los desempeños observables como las transformaciones cognitivas y actitudinales de los estudiantes. Según Tobón (2013), los indicadores deben reflejar los distintos niveles de logro competencial (conceptual, procedimental y actitudinal) y facilitar la toma de decisiones pedagógicas sustentadas en evidencias contextualizadas.

Indicador técnico: dominio y aplicación del software profesional

El indicador técnico evaluó el manejo del software especializado (Adobe Premiere y After Effects), la calidad estética del montaje, la coherencia audiovisual y la aplicación de principios narrativos. Se aplicó a través de las rúbricas de desempeño y los portafolios digitales, valorando el progreso semanal y la consolidación de habilidades profesionales. Las evidencias incluyeron capturas de proyectos, versiones progresivas y productos finales, que reflejaron una evolución técnica verificable. Este indicador permitió constatar la apropiación práctica del conocimiento, evidenciando la transferencia de la teoría a la producción real, en línea con la noción de aprendizaje experiencial de Kolb (1984).

Indicador pedagógico: integración teórico-práctica y argumentación reflexiva

El indicador pedagógico se centró en medir la capacidad de los estudiantes para articular conceptos teóricos con decisiones técnicas y narrativas, así como su habilidad para justificar sus elecciones durante las defensas orales. Este indicador se observó en las coevaluaciones, rúbricas narrativas y registros de retroalimentación, permitiendo valorar el pensamiento crítico y la comprensión de los fundamentos comunicacionales. Tal como plantea Ruffinelli (2017), la formación profesional se fortalece cuando los sujetos aprenden a pensar sobre su acción, generando conocimiento desde la práctica reflexiva. Las defensas documentadas y las bitácoras demostraron cómo la argumentación se convirtió en un medio para integrar saberes, evidenciando comprensión profunda y autonomía cognitiva.

Indicador formativo/reflexivo: autorregulación y metacognición del aprendizaje

El indicador formativo/reflexivo valoró la capacidad de los estudiantes para analizar sus propios procesos de aprendizaje, identificar errores y establecer estrategias de mejora. Este indicador se midió mediante las bitácoras reflexivas y las autoevaluaciones, donde los participantes expresaron su evolución personal y profesional. Las narrativas escritas mostraron evidencias de pensamiento crítico, conciencia de aprendizaje y proyección futura. Siguiendo a Casanova (1998), la evaluación formativa adquiere sentido cuando promueve la autorregulación, ya que convierte al estudiante en protagonista de su propio aprendizaje. En este caso, las bitácoras operaron como instrumentos de validación interna del crecimiento competencial, al conectar la experiencia individual con los objetivos institucionales.

Indicador colaborativo: liderazgo compartido y ética profesional

El indicador colaborativo, de carácter transversal, se aplicó durante todo el proceso para medir la participación, el cumplimiento de roles, la comunicación asertiva y la responsabilidad colectiva en los equipos de producción. Su observación se sustentó en las actas de coevaluación, los registros de trabajo grupal y las bitácoras colectivas. En coherencia con Wenger (2001), la colaboración se entendió como una práctica social en la que el aprendizaje ocurre dentro de comunidades de práctica, donde cada miembro contribuye al logro común desde su experiencia y perspectiva. Las evidencias de este indicador —reflejadas en la cohesión de los equipos y en la calidad final de los productos

audiovisuales— confirmaron la consolidación de competencias éticas y socioemocionales esenciales para el desempeño profesional.

Indicador colaborativo: liderazgo compartido y ética profesional

La solidez metodológica del proceso evaluativo se garantizó mediante la aplicación de cuatro criterios de validez ampliamente reconocidos en la investigación educativa cualitativa.

- **Validez de contenido:** se aseguró revisando que los indicadores correspondieran a las competencias curriculares y fueran revisados por docentes especialistas, siguiendo las recomendaciones de Zabalza (2003).
- **Validez de constructo:** se garantizó mediante la coherencia conceptual entre los indicadores y las dimensiones del modelo de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) y la evaluación auténtica por competencias (Tobón, 2013).
- **Validez interna:** se fortaleció mediante la triangulación de fuentes e instrumentos, contrastando rúbricas, portafolios y bitácoras, según los lineamientos de Flick (2014) y Yin (2014).
- **Validez externa:** se abordó al comparar los resultados con experiencias similares de innovación educativa en educación audiovisual, siguiendo el principio de transferibilidad propuesto por Stake (1995) e Imbernón (2024). A estos criterios se sumaron los principios de credibilidad y confiabilidad, alcanzados mediante la revisión cruzada de evaluaciones entre docentes y estudiantes, así como la preservación documental en portafolios digitales institucionales, que aseguraron trazabilidad y transparencia del proceso.

Los indicadores y criterios de validez implementados en Reel Multimedia demostraron que una evaluación rigurosa puede ser, al mismo tiempo, formativa, reflexiva y colaborativa. La triangulación de dimensiones permitió conectar los distintos niveles del aprendizaje —saber, saber hacer y saber ser—, asegurando que las evidencias recopiladas representaran fielmente las competencias alcanzadas. Como sostienen Yin (2014) y Stake (1995), la credibilidad en estudios de caso educativos depende de la consistencia lógica entre los datos, las interpretaciones y las conclusiones. En este caso, los indicadores funcionaron como ejes articuladores que dotaron de validez metodológica al proceso y

de sentido pedagógico a la innovación. De este modo, la evaluación no se limitó a verificar resultados, sino que se consolidó como una práctica reflexiva y científica, capaz de transformar la experiencia educativa en conocimiento transferible y sustentado.

1.7.3. Análisis preliminar de evidencias

El proceso de evaluación de la experiencia *Reel Multimedia* se sustentó en la recopilación y análisis de un conjunto amplio de evidencias provenientes de diversas fuentes, lo que permitió observar con profundidad la relación entre las estrategias pedagógicas, los aprendizajes alcanzados y las competencias desarrolladas. Estas evidencias, clasificadas en las dimensiones técnica, pedagógica, formativa/reflexiva y colaborativa, incluyeron productos audiovisuales, rúbricas, bitácoras, portafolios digitales, defensas orales y actas institucionales. Tal como sostienen Chaves (2021), el valor del análisis cualitativo radica en su capacidad para convertir los datos en patrones significativos, permitiendo interpretar la complejidad del fenómeno educativo más allá de la simple descripción. En este sentido, el análisis de evidencias de *Reel Multimedia* buscó comprender cómo los procesos creativos, reflexivos y técnicos convergieron en una experiencia formativa integral y sostenible.

Organización y procesamiento de evidencias

La organización de las evidencias se realizó siguiendo una estrategia de análisis mixto, combinando la codificación cualitativa con una validación cuantitativa básica que permitió observar tendencias en los resultados. En una primera fase, las evidencias fueron codificadas y categorizadas en torno a tres dimensiones principales: técnica, pedagógica y formativa/reflexiva. Este procedimiento se llevó a cabo mediante un proceso de reducción y condensación de datos, siguiendo la secuencia metodológica planteada por Chaves (2021), que incluye la selección, categorización, interpretación y verificación de los hallazgos.

Posteriormente, se construyó una matriz de triangulación de evidencias que cruzó los datos obtenidos de las rúbricas, portafolios, bitácoras y coevaluaciones. Este procedimiento permitió identificar relaciones entre desempeño técnico, reflexión crítica y participación colaborativa, fortaleciendo la consistencia del análisis. Además, se aplicaron procedimientos de codificación axial y selectiva, según la lógica propuesta por Vives Varela y Hamui Sutton (2021), con el fin de descubrir patrones recurrentes en los testimonios

y productos audiovisuales. La dimensión técnica se analizó considerando criterios de calidad audiovisual —composición, iluminación, narrativa, ritmo y sonido—; la dimensión pedagógica, a partir de indicadores de participación, liderazgo y aplicación de metodologías activas; y la dimensión formativa/reflexiva, según la profundidad del pensamiento crítico y la metacognición documentada en las bitácoras.

El enfoque metodológico asumido se sustentó en el paradigma cualitativo de los estudios de caso (Stake, 1995; Yin, 2014), que privilegia la comprensión del proceso sobre la cuantificación de los resultados. No obstante, se aplicaron medidas cuantitativas complementarias —porcentajes de logro, promedios de calificación y frecuencias de participación— para reforzar la objetividad de los hallazgos. Esta combinación permitió construir una lectura densa y triangulada del proceso educativo, donde la interpretación de significados fue acompañada por la verificación empírica de evidencias concretas.

Hallazgos preliminares

El análisis integrado de las evidencias arrojó cuatro hallazgos preliminares significativos, que reflejan la evolución de los estudiantes y la pertinencia del modelo pedagógico implementado: Fortalecimiento del aprendizaje autónomo y reflexivo: Las bitácoras mostraron un tránsito desde la dependencia inicial hacia la autogestión del proceso creativo. Los estudiantes comenzaron describiendo sus dificultades técnicas y culminaron reflexionando sobre su propio estilo narrativo y su rol como productores de significado. Esta progresión confirma el desarrollo de la autorregulación y del pensamiento metacognitivo, dimensiones esenciales para la formación profesional reflexiva (Ruffinelli, 2017; Tobón, 2013)

Consolidación de competencias técnicas y narrativas: Los productos finales demostraron un dominio creciente de los lenguajes audiovisuales, especialmente en la composición visual, el ritmo de edición y la integración de sonido e imagen. Los criterios de las rúbricas reflejaron mejoras constantes, lo que evidencia una apropiación técnica coherente con el enfoque de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984).

Crecimiento del trabajo colaborativo y del liderazgo compartido: Las coevaluaciones y defensas grupales revelaron un proceso de maduración colectiva. Los equipos evolucionaron desde la división básica de tareas hacia la gestión autónoma de roles, fortaleciendo la comunicación, la empatía profesional y la responsabilidad compartida. Estos resultados reafirman la relevancia de las comunidades de práctica descritas por Wenger (2001), don-

de el aprendizaje ocurre de manera social y participativa. Transferencia de aprendizajes al contexto profesional: En los portafolios se evidenció que los estudiantes no solo aplicaron técnicas audiovisuales, sino que las reinterpretaron desde un enfoque comunicacional crítico. Los proyectos desarrollados integraron contextos reales, como campañas institucionales o producciones culturales locales, demostrando que los aprendizajes adquiridos son transferibles y sostenibles más allá del aula (Biggs & Tang, 2011; Imbernón, 2024)

Ejemplos ilustrativos de evidencias

Algunos ejemplos concretos permiten visualizar cómo estos hallazgos se materializaron en la práctica:

En una defensa oral grupal, los estudiantes explicaron que su reel se inspiró en la vida cotidiana universitaria, utilizando técnicas de storytelling y montaje alterno para transmitir un mensaje emocional. Este ejercicio mostró el dominio técnico y la capacidad de conectar con el público desde una narrativa significativa.

En varias bitácoras reflexivas, los participantes narraron su evolución emocional y cognitiva, destacando el cambio de percepción sobre la edición audiovisual: de una tarea instrumental a un proceso creativo y expresivo.

Los portafolios digitales evidenciaron la mejora progresiva en el uso del color, la composición y el ritmo narrativo, resultados de la retroalimentación formativa continua.

Las coevaluaciones reflejaron una tendencia a emitir juicios más argumentados y constructivos, demostrando comprensión de los criterios de calidad profesional y sentido ético del trabajo colaborativo.

Estos ejemplos confirman que las evidencias no solo documentaron resultados tangibles, sino también transformaciones intangibles vinculadas al crecimiento personal, al desarrollo de la autonomía y a la internalización del aprendizaje reflexivo.

Síntesis preliminar del análisis

El análisis de evidencias en Reel Multimedia permitió identificar un proceso educativo caracterizado por la coherencia entre intención, acción y resultado, donde los aprendizajes emergieron del equilibrio entre creación técnica, reflexión crítica y colaboración social. Siguiendo a Stake (1995), el estudio de caso no busca generalizar resultados, sino comprender la singularidad de un proceso; y, en este caso, la singularidad radica en la integración orgánica entre tecnología, pedagogía y ética profesional. Los hallazgos pre-

liminares evidencian que la sistematización de la experiencia no solo valida una práctica innovadora, sino que genera conocimiento aplicable, sustentado en datos verificables y reflexiones profundas.

En definitiva, este análisis abre paso a la siguiente etapa: la reflexión crítica sobre la validez, los sesgos y la interpretación de los resultados, que permitirá consolidar la confiabilidad del proceso evaluativo y fortalecer la credibilidad académica de la sistematización.

1.7.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad de la producción audiovisual

La validez del proceso evaluativo en la experiencia Reel Multimedia se aseguró mediante un conjunto de estrategias diseñadas para fortalecer la coherencia, la transparencia y la confiabilidad de los resultados. Tal como plantea Yin (2014), la validez en los estudios de caso se construye a partir de la convergencia entre distintas fuentes de evidencia y la coherencia lógica entre los datos y las conclusiones. En este sentido, se aplicó una triangulación metodológica y de fuentes (Flick, 2014) que permitió contrastar información obtenida de rúbricas, bitácoras, portafolios y defensas orales. Esta convergencia fortaleció la validez interna al mostrar correspondencia entre los desempeños observables, los indicadores definidos y las competencias curriculares. Asimismo, se implementó una validación cruzada entre docentes y estudiantes, mediante procesos de coevaluación y retroalimentación compartida, que favorecieron la transparencia interpretativa y la construcción colectiva de significado. Finalmente, la alineación constructiva entre estrategias, competencias y evaluación (Biggs & Tang, 2011) aseguró la consistencia epistemológica del proceso, mientras que la documentación en portafolios digitales institucionales garantizó la trazabilidad y verificabilidad de cada decisión pedagógica.

Identificación y mitigación de sesgos

Todo proceso evaluativo implica un componente interpretativo que, de no ser gestionado críticamente, puede derivar en sesgos cognitivos o procedimentales que afecten la credibilidad de los resultados. En consonancia con lo señalado por Maxwell (2021), reconocer los posibles sesgos no debilita la investigación cualitativa, sino que refuerza su rigor y transparencia. En el caso de *Reel Multimedia*, se identificaron cuatro tipos principales de sesgos y se establecieron acciones específicas para mitigarlos.

Primero, el sesgo del evaluador, derivado de la cercanía docente con los participantes, se redujo mediante la aplicación de coevaluaciones anónimas y revisión cruzada de los productos audiovisuales, garantizando objetividad y consenso en las valoraciones. Segundo, el sesgo de participación, relacionado con los diferentes niveles de implicación de los grupos, fue abordado mediante tutorías diferenciadas que aseguraron estándares mínimos de desempeño y participación equitativa. Tercero, el sesgo de confirmación, entendido como la tendencia a validar hipótesis previas sobre la eficacia del modelo, se mitigó mediante el contraste entre datos cuantitativos (rúbricas) y cualitativos (bitácoras y defensas), siguiendo el principio de triangulación metodológica de Yin (2014). Finalmente, el sesgo de selección de evidencias —la posible preferencia por los mejores trabajos— fue evitado incorporando ejemplos de distintos niveles de logro y diversidad de contextos, en línea con la recomendación de Stake (1995) de representar la variabilidad inherente a los procesos educativos reales.

Estas acciones fortalecieron la credibilidad (Stake, 1995) y la confirmabilidad (Enworo, 2023) de los resultados, al asegurar que las interpretaciones emergieran de los datos y no de las expectativas previas, construyendo una mirada equilibrada y ética del proceso.

Factibilidad del proceso: dificultades y soluciones

A lo largo del proceso de evaluación y sistematización, la factibilidad del modelo fue puesta a prueba por diversos desafíos contextuales, logísticos y tecnológicos. La carga administrativa y temporal representó una de las principales dificultades, debido al seguimiento simultáneo de múltiples instrumentos y cohortes. Para afrontarlo, se diseñó un sistema de retroalimentaciones escalonadas y calendarios flexibles, lo que permitió mantener la continuidad pedagógica sin sacrificar la calidad del acompañamiento docente.

En el ámbito tecnológico, las limitaciones de conectividad y la disponibilidad desigual de equipos de edición fueron compensadas mediante la gestión colaborativa de recursos y el uso de plataformas institucionales como Google Drive y Classroom, optimizadas con etiquetas y subcarpetas para garantizar la organización y accesibilidad de los materiales. Además, la coordinación entre tutores y estudiantes durante las defensas orales exigió tiempos extendidos de interacción, que se solventaron con el uso de espacios híbridos de encuentro virtual y presencial, permitiendo una comunicación más fluida y sostenible.

Según Sharp (2003), la factibilidad en los procesos evaluativos no depende únicamente de los recursos disponibles, sino de la capacidad de los equipos para adaptarse crea-

tivamente a las condiciones reales del contexto. En ese sentido, la experiencia demostró que la flexibilidad metodológica, la planificación anticipada y la corresponsabilidad institucional fueron factores clave para sostener la viabilidad del modelo evaluativo. Estas prácticas se alinean con los postulados de Imbernón (2024), quien enfatiza que la educación innovadora requiere resiliencia organizacional y gestión colaborativa para convertir los obstáculos en oportunidades de aprendizaje.

Reflexión crítica y aprendizajes derivados

La revisión crítica sobre validez, sesgos y factibilidad permitió comprender que la evaluación, más que un procedimiento técnico, constituye un acto ético, reflexivo y formativo. En coherencia con Maxwell (2021), la credibilidad de un proceso educativo se consolida cuando el investigador —o docente— asume conscientemente sus límites y contextualiza sus interpretaciones. Entre los aprendizajes derivados destacan varios hallazgos esenciales:

En primer lugar, la importancia de combinar instrumentos cualitativos y cuantitativos, lo que permitió equilibrar la precisión del dato con la profundidad de la interpretación.

En segundo lugar, el valor del diálogo evaluativo entre docentes y estudiantes, que se transformó en un espacio de coaprendizaje y desarrollo de pensamiento crítico.

En tercer lugar, la constatación de que la evaluación auténtica requiere coherencia pedagógica y apertura al cambio, reconociendo que los resultados son construcciones sociales y no verdades absolutas.

Finalmente, se reafirmó la necesidad de concebir la validez como un proceso continuo y dinámico, no como una condición estática, en la que cada decisión metodológica se justifica en función de su utilidad educativa y relevancia formativa (Sharp, 2003).

El proceso evaluativo de la experiencia Reel Multimedia confirmó el desarrollo integral de las competencias curriculares previstas en el perfil de egreso de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. A través del análisis sistemático de evidencias y la triangulación de datos, se constató el logro de competencias técnicas, comunicativas, reflexivas, colaborativas y proyectivas, que dan cuenta de una formación coherente con los principios del aprendizaje experiencial. Los estudiantes demostraron dominio técnico y narrativo en el uso de herramientas profesionales de edición y composición audiovisual, al tiempo que fortalecieron su capacidad para comunicar mensajes significativos y creativos. Asimismo, las bitácoras y defensas orales revelaron la consolidación del pensamiento

metacognitivo y crítico, mientras que el trabajo en equipo evidenció liderazgo compartido y ética profesional. En palabras de Kolb (1984), el conocimiento se construye a partir de la experiencia transformada en reflexión, y en este caso, la evaluación permitió constatar que esa transformación se tradujo en competencias auténticas y transferibles.

Además, la apropiación de la sistematización como herramienta investigativa demostró que los participantes no solo aprendieron a producir, sino también a analizar, documentar y mejorar su práctica. Esta dimensión investigativa, señalada por Tobón (2013) como parte esencial de la formación integral, otorgó profundidad al proceso y reafirmó la coherencia entre teoría, práctica y evaluación. La evaluación, por tanto, no fue una instancia aislada, sino un eje articulador que consolidó el aprendizaje significativo y validó la pertinencia curricular de la experiencia.

A pesar de los logros alcanzados, el proceso evidenció algunas limitaciones que ofrecen valiosas oportunidades de mejora para futuras implementaciones del modelo. La carga de evaluación múltiple, derivada de la aplicación simultánea de rúbricas, portafolios, bitácoras y coevaluaciones, supuso una exigencia considerable de tiempo para docentes y estudiantes, afectando la inmediatez de la retroalimentación en ciertas etapas. De igual modo, se observaron diferencias en la autogestión del aprendizaje, lo que evidenció la necesidad de fortalecer estrategias de acompañamiento metacognitivo antes y durante el proceso.

También se presentaron limitaciones tecnológicas y de conectividad, especialmente en el acceso a software profesional y equipos de edición, lo cual afectó la homogeneidad técnica de los productos finales. A esto se sumó la saturación de evidencias, que dificultó la organización documental y resaltó la urgencia de optimizar los mecanismos de archivo y categorización digital. Sin embargo, estas dificultades no debilitaron la credibilidad del estudio; por el contrario, reforzaron la necesidad de sostener una evaluación flexible, situada y continua, en consonancia con los planteamientos de Stake (1995), quien advierte que la credibilidad en los estudios de caso se alcanza cuando se reconocen los matices, las tensiones y los aprendizajes del propio proceso. En consecuencia, los límites identificados se reinterpretan como indicadores de crecimiento, impulsando la consolidación de un modelo evaluativo más ágil, inclusivo y sostenible.

La evaluación de *Reel Multimedia* no solo confirmó los logros alcanzados, sino que abrió el horizonte hacia la transferencia del modelo educativo en contextos diversos. En el plano pedagógico, las estrategias aplicadas —rúbricas, bitácoras, portafolios y coevaluaciones— demuestran su potencial para ser replicadas en otras asignaturas o programas

basados en competencias y metodologías activas. En el plano institucional, la experiencia validó la factibilidad de construir una cultura evaluativa participativa y reflexiva, alineada con los estándares de calidad académica de la UNEMI y coherente con la noción de evaluación útil y práctica planteada por Sharp (2003). Finalmente, en el plano profesional, los aprendizajes alcanzados proyectan a los estudiantes como productores críticos y autorreflexivos, capaces de evaluar su propio desempeño en entornos laborales y creativos.

1.8. Reflexión crítica de la experiencia de sistematización de producción audiovisual

La experiencia *Reel Multimedia* se consolidó como un espacio de innovación educativa que integró la práctica audiovisual con el aprendizaje experiencial, la metacognición y la evaluación por competencias. Entre sus principales aportes destaca la articulación entre teoría y práctica, donde la producción de proyectos audiovisuales reales permitió a los estudiantes aplicar conocimientos técnicos desde un enfoque reflexivo y contextualizado. Este proceso transformó el aula en un laboratorio de creación y análisis, en el que la práctica se convirtió en fuente de conocimiento, tal como lo plantea Ruffinelli (2017) al referirse a la *reflexión en la acción*. Asimismo, la experiencia favoreció el desarrollo de competencias integrales —técnicas, comunicativas, colaborativas y críticas— coherentes con el perfil profesional del comunicador audiovisual. Desde esta perspectiva, la innovación no se limitó al uso de tecnología, sino que radicó en la configuración de un ecosistema pedagógico donde la autonomía, la cooperación y la reflexión se entrelazaron para generar aprendizajes significativos (Kolb, 1984; Tobón, 2013).

Otro aporte fundamental fue la consolidación de la práctica reflexiva como eje articulador de la enseñanza universitaria. Las bitácoras de aprendizaje, las defensas orales y las coevaluaciones no solo funcionaron como instrumentos de evaluación, sino como espacios de construcción identitaria, donde los estudiantes reinterpretaron su rol como productores de conocimiento. En coherencia con Freire (1997), la experiencia encarnó una praxis transformadora: los participantes no fueron receptores pasivos, sino sujetos activos que aprendieron haciendo, pensando y compartiendo, convirtiendo cada proyecto audiovisual en un acto de lectura crítica del mundo. Al mismo tiempo, el equipo docente redimensionó su papel, asumiendo un rol mediador, facilitador y acompañante del aprendizaje, lo que fortaleció la horizontalidad pedagógica y el sentido colectivo del proceso.

En suma, Reel Multimedia aportó una visión renovada de la docencia universitaria: más dialógica, participativa y sensible a los contextos de creación contemporáneos.

Sin embargo, toda innovación educativa implica tensiones que revelan la complejidad de los procesos de cambio. En *Reel Multimedia*, la primera gran tensión emergió entre la libertad creativa y la evaluación estructurada. Mientras algunos estudiantes celebraban la posibilidad de explorar estilos propios, otros manifestaban incertidumbre frente a los criterios formales de valoración, lo que exigió un delicado equilibrio entre objetividad y subjetividad en la apreciación estética. Esta tensión, lejos de ser un obstáculo, funcionó como detonante de diálogo pedagógico y reflexión sobre la naturaleza del aprendizaje artístico en contextos universitarios.

También se evidenció resistencia ante el cambio metodológico. Parte del estudiantado, habituado a enfoques tradicionales, mostró dificultad para asumir la autogestión y corresponsabilidad que exige el aprendizaje basado en proyectos. Desde la perspectiva de Barnett (2001), esta resistencia puede interpretarse como un síntoma del tránsito hacia una educación situada en la incertidumbre, donde aprender implica actuar en escenarios abiertos, impredecibles y socialmente complejos. Del mismo modo, en el ámbito institucional, la limitada infraestructura tecnológica y la carga administrativa del profesorado pusieron a prueba la sostenibilidad del modelo. En respuesta, se promovieron estrategias de colaboración y acompañamiento entre docentes y estudiantes, transformando la dificultad en una oportunidad para fortalecer la comunidad de aprendizaje. Así, las tensiones experimentadas no debilitaron la propuesta, sino que le otorgaron realismo, pluralidad y madurez académica, confirmando que toda innovación genuina requiere negociación y adaptación continua (Imbernón, 2024).

El proceso dejó aprendizajes significativos en distintos niveles. En el plano personal, los estudiantes desarrollaron autonomía, autoconfianza creativa y una visión crítica de su propia práctica, reconociendo la importancia de planificar, ejecutar y evaluar con sentido ético y estético. Para el docente, el aprendizaje consistió en reaprender a enseñar desde la escucha, la empatía y la flexibilidad, asumiendo que el acompañamiento implica orientar sin imponer, guiar sin prescribir. En el plano colectivo, la experiencia consolidó comunidades de práctica (Wenger, 2001) que promovieron la colaboración, la coevaluación y la corresponsabilidad. Estas comunidades se convirtieron en espacios de aprendizaje compartido donde el error se resignificó como oportunidad de crecimiento y la diversidad de perspectivas enriqueció la construcción del conocimiento.

A nivel institucional, la sistematización evidenció la necesidad de fortalecer políticas de innovación educativa y procesos de evaluación auténtica. Se comprendió que la calidad formativa no reside únicamente en los resultados, sino en la capacidad de documentar, analizar y mejorar las prácticas. En este sentido, el aprendizaje institucional radica en transformar la experiencia en conocimiento útil, replicable y sostenible. Como sostiene Jara (2018), la sistematización no se limita a narrar lo vivido, sino que convierte la experiencia en fuente de saber pedagógico y de transformación colectiva. Reel Multimedia no solo fortaleció competencias en los estudiantes, sino que generó aprendizajes organizacionales al consolidar una cultura de innovación reflexiva en la carrera y en la universidad.

Bibliografía

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa. <https://n9.cl/9r7kk>
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write. En C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2.^a ed., pp. 11-23). The Guilford Press. <https://n9.cl/ekon4>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.^a ed.). McGraw-Hill. <https://n9.cl/0eogo>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2(1), 79-109.
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations*. John Wiley & Sons. <https://acortar.link/5TGQKY>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102. <https://acortar.link/YSqjz>
- Chaves, V. E. J. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico*, (14), 76-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.70833/rseisa14item276>
- Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice*. John Wiley & Sons. <https://n9.cl/akogo>
- 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*, 2(5), 3-24.
- Elliott, J. (1993). *La investigación acción en la educación*. Morata. <https://n9.cl/lw5b57>
- Enworo, O. C. (2023). Application of Guba and Lincoln's parallel criteria to assess trustworthiness of qualitative research on indigenous social protection systems. *Qualitative Research Journal*, 23(4), 372-384. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/QRJ-08-2022-0116>
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.^a ed.). Morata. <https://n9.cl/skhe9>

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. <https://n9.cl/2nmd>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press. <https://n9.cl/zp52k1>
- Gutiérrez Agudelo, M. d. C. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Aquichan*, 7(2), 228-228. <http://ref.scielo.org/d7vsp7>
- Hyland, K. (2009). Corpus informed discourse analysis: the case of academic engagement. En M. Charles, D. Pecorari & S. Hunston (Eds.), *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse* (pp. 110-128). Continuum International Publishing Group. <https://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/48564/>
- Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDE. <https://n9.cl/mv1sz>
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *Nuevos círculos del aprendizaje*. Aique. <https://n9.cl/x9m91>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Professional academic writing in global context*. Routledge. <https://n9.cl/trraf>
- Magal Royo, T. (2008). *Preproducción multimedia: Comunicación audiovisual*. Alfaméga.
- Marcelo, C., Yot-Domínguez, C., & Mayor-Ruiz, C. (2011). «Alacena», an open learning design repository for university teaching. *Comunicar*, 37, 37-44. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-03>
- Maxwell, J. A. (2021). The importance of qualitative research for investigating causation. *Qualitative Psychology*, 8(3), 378. <https://doi.org/10.1037/qup0000219>
- Morin, E. (2001). *El método V: La humanidad de la humanidad*. Seuil. <https://n9.cl/cqv2mn>
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 33-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://n9.cl/94rhjx>

- Santo Orcero, D. (2014). *Diseño gráfico de productos editoriales multimedia: ARGN0110 desarrollo de productos editoriales multimedia*. IC Editorial.
- Scriven, M. (1991). Beyond Formative and Summative Evaluation. En *Teachers College Record* (pp. 19-64, Vol. 92). <https://doi.org/10.1177/016146819109200603>
- Sharp, C. A. (2003). Qualitative Research and Evaluation Methods [Original work published 2003]. *Evaluation Journal of Australasia*, 3(2), 60-61. <https://doi.org/10.1177/1035719X0300300213>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications. <https://n9.cl/9ptwyg>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. <https://n9.cl/9nurv>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones. <https://n9.cl/4tk2a>
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Universidad de Deusto. <https://n9.cl/mr8a3>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. <https://n9.cl/d0kq9v>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. <https://n9.cl/uuonn7>

2

Construyendo la identidad desde el enfoque intercultural en la práctica digital docente

Carlos Eduardo Fonseca Largo ²

El capítulo analiza cómo fortalecer la identidad cultural mediante la integración del enfoque intercultural en las prácticas pedagógicas digitales de docentes de Ciencias Sociales. Explica que la digitalidad no es solo un recurso técnico, sino un espacio para visibilizar memorias y voces excluidas. Plantea que la interculturalidad exige cuestionar enfoques homogeneizantes y que la identidad cultural es dinámica y situada. Muestra que plataformas interactivas y narrativas multimedia permiten una enseñanza histórica crítica, colaborativa y representativa. Concluye que la formación docente y el diseño de experiencias digitales inclusivas potencian la participación, el reconocimiento mutuo y una práctica sensible a la diversidad.

²Universidad Estatal de Milagro, cfonseca1@unemi.edu.ec.

Índice

2.1. El programa de “La historia y su didáctica”	75
2.1.1. La construcción de la identidad una problematización actual	76
2.1.2. La práctica docente para la construcción de identidad	77
2.1.3. El objeto de estudio de la sistematización	79
2.2. Fundamentos de la construcción de la identidad intercultural en la práctica digital docente	80
2.2.1. Formulación de las Dimensiones estructurales	83
2.2.2. Indicadores de la Experiencia	85
2.2.3. Fuentes y Métodos de Verificación de la sistematización intercultural	87
2.3. Justificación de la sistematización de la identidad intercultural en la práctica digital docente	89
2.4. Vinculación con el currículo y el perfil de la carrera la identidad intercultural en la práctica digital docente	91
2.4.1. Competencia para enseñar a pensar críticamente la realidad social e histórica	92
2.4.2. Competencia para reflexionar sobre la práctica educativa desde una perspectiva intercultural	92
2.4.3. Competencia para comunicar y construir conocimiento en entornos digitales y colaborativos	93
2.4.4. Competencia para integrar la interculturalidad como eje transversal del currículo	93
2.4.5. Resultados de aprendizaje del proceso de sistematización intercultural	94
2.4.6. Diseño de una secuencia didáctica con enfoque intercultural y digital	97
2.5. Ecosistema estratégico del proceso de sistematización intercultural	99
2.5.1. Estrategias núcleo en acción	99
2.5.2. Estrategias de soporte aplicadas	101

- 2.5.3. Conexión con las estrategias núcleo 103
- 2.5.4. Estrategias de contingencia desplegadas 104
- 2.5.5. Arquitectura del ecosistema (diagrama + relato) 106
- 2.5.6. Síntesis final: el ecosistema como entramado de sostenibilidad . 108
- 2.6. Evaluación de la sistematización de la identidad intercultural en la práctica digital docente 110**
 - 2.6.1. Instrumentos de evaluación aplicados 110
 - 2.6.2. Análisis preliminar de evidencias 114
 - 2.6.3. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad 116

2.1. El programa de “La historia y su didáctica”

La experiencia se desarrolló en la Universidad Estatal de Milagro, dentro del programa de posgrado de Maestría en Educación de Bachillerato, en la mención Ciencias Sociales. El módulo en el que se enmarca el trabajo se denomina “La Historia y su Didáctica”, un espacio académico destinado a reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y como se articula para la construcción de la identidad cultural en los estudiantes. Este contexto permite observar de cerca la relación entre las prácticas pedagógicas y la incorporación de la interculturalidad como principio orientador del aprendizaje.

Los participantes son docentes de la asignatura de Historia que laboran en distintos niveles de educación secundaria y bachillerato. Su práctica cotidiana combina la transmisión de saberes históricos con la intención de promover una comprensión crítica de la identidad ecuatoriana desde un enfoque intercultural. Aunque muestran interés y compromiso con la innovación educativa, la mayoría enfrenta dificultades para integrar sus estrategias didácticas en entornos digitales. Esta brecha tecnológica limita la posibilidad de transformar los relatos uniformes de la historia nacional en narrativas inclusivas que reconozcan la pluralidad cultural de los estudiantes.

Una escena significativa que ilustra este contexto ocurrió durante una sesión del módulo, cuando los docentes debían diseñar una actividad digital sobre la historia del Ecuador. Al iniciar el trabajo, la mayoría recurrió a esquemas tradicionales centrados en héroes nacionales y cronologías lineales, sin considerar las voces diversas que configuran la memoria colectiva. La intervención del facilitador invitó a repensar esos enfoques y a debatir cómo las plataformas digitales pueden convertirse en espacios para la construcción de narrativas interculturales, espacios que les permite presentarse y visibilizar a los grupos que la historia tradicional los ocultó o los eliminó. Ese momento de diálogo generó una reflexión colectiva sobre las tensiones entre la intención pedagógica y las prácticas que aún reproducen modelos homogenizantes.

Entre las condiciones que favorecieron la experiencia destacan la apertura de los participantes al cambio, su disposición para revisar críticamente sus prácticas y la construcción de un ambiente colaborativo en el aula. Sin embargo, el proceso también enfrentó limitaciones: escasa familiaridad con herramientas tecnológicas, inseguridad ante la exposición digital de sus propuestas y dificultades para mantener la coherencia entre la interculturalidad como principio teórico y su aplicación en contextos virtuales. Estas tensiones eviden-

ciaron la necesidad de desarrollar estrategias sostenibles que permitan que los contenidos interculturales permanezcan vivos en los entornos digitales.

Este contexto resulta decisivo para la sistematización, pues constituye el punto de partida del desafío formativo: formar docentes capaces de traducir la interculturalidad en prácticas pedagógicas significativas dentro de escenarios digitales. La interacción entre apertura, limitaciones técnicas y búsqueda de inclusión cultural define el núcleo del problema que guía este capítulo. A partir de esta experiencia, se abre la posibilidad de comprender cómo la enseñanza de la historia puede transformarse en una práctica reflexiva, crítica y digitalmente pertinente, anticipando la problematización que orientará el siguiente tramo de escritura.

2.1.1. La construcción de la identidad una problematización actual

La construcción de la identidad cultural desde el enfoque de la interculturalidad no se está desarrollando adecuadamente en la práctica pedagógicas que integran la digitalidad de los docentes de la asignatura de Historia. Aunque existe un compromiso con la innovación educativa, la falta de experiencia en la articulación de las prácticas pedagógicas en entornos digitales dificulta transformar las narrativas homogenizantes de la cultura dominante en relatos inclusivos y plurales para la construcción de la identidad cultural (Carlino, 2005). Este problema se manifiesta en la distancia entre el discurso de la interculturalidad y su concreción en el aula que utiliza la digitalidad para enseñar las Ciencias Sociales, donde aún prevalecen lógicas tradicionales de enseñanza y transmisión de contenidos.

La ausencia de estrategias claras para integrar el enfoque de la interculturalidad en plataformas digitales representa un desafío central para la formación docente. En un contexto donde las tecnologías median gran parte de la enseñanza, no atender esta carencia implica desaprovechar el potencial de lo digital como espacio para la construcción de identidades diversas. Incorporar la interculturalidad en estos escenarios no solo amplía las posibilidades de participación de los estudiantes, sino que también fortalece el papel de la escuela como promotora de memorias, relatos y saberes que cuestionan visiones monoculturales (Hyland, 2009).

Si esta problemática se mantiene, se perpetuarán narrativas que invisibilizan a los estudiantes, quienes no logran reconocerse en los contenidos ni apropiarse de ellos como parte de su identidad cultural. Este vacío pedagógico debilita la construcción de subjetividades interculturales, limita el diálogo de saberes y mantiene un modelo educativo que

prioriza relatos dominantes sobre las experiencias diversas de la población. De esta forma, se pierde la oportunidad de formar ciudadanos críticos y conscientes de la pluralidad que caracteriza a la sociedad latinoamericana (Lillis & Curry, 2010)).

2.1.2. La práctica docente para la construcción de identidad

Durante el desarrollo del módulo La historia y su didáctica, los docentes elaboraron actividades digitales que, en su mayoría, reproducían narrativas tradicionales, dejando fuera la diversidad cultural de los estudiantes. Este hecho mostró que, pese a su disposición al cambio, la formación docente en plataformas digitales aún no logra integrar la interculturalidad de manera efectiva. Como lo plantea Bazerman (2016), los modos de producción discursiva en entornos educativos son claves para evidenciar los marcos de inclusión o exclusión, lo que confirma la necesidad de repensar cómo se construyen las prácticas digitales en la docencia universitaria.

El problema formativo radica en que la enseñanza de la identidad desde la interculturalidad en escenarios digitales no se ha consolidado como una práctica consciente ni sistemática. La Universidad Estatal de Milagro, junto con sus programas de posgrado, tiene el reto de impulsar propuestas que integren innovación pedagógica con narrativas interculturales, de modo que docentes y estudiantes se reconozcan en un espacio común de producción cultural. Este punto de partida es fundamental para dar paso al Tercer Puente de Escritura, donde se definirá el propósito de la sistematización (Jara, 2018).

El propósito central de esta sistematización es fortalecer la integración del enfoque de la interculturalidad en las prácticas digitales de docentes en la enseñanza de las ciencias sociales en formación de posgrado, con el fin de transformar las prácticas educativas en escenarios más inclusivos y sensibles a la diversidad cultural.

Este propósito surge de una observación reiterada en la práctica profesional; a pesar de la disposición de los docentes por innovar y explorar recursos digitales, sus propuestas reproducen narrativas homogenizantes que invisibilizan las identidades de sus estudiantes. Narrar esta experiencia me permite comprender cómo se configuran estas tensiones y, a la vez, abrir un espacio para repensar las prácticas desde un enfoque que articule lo digital con lo intercultural. Al poner por escrito este recorrido, busca no solo documentar lo vivido, sino también otorgarle un sentido transformador que pueda inspirar nuevas formas de enseñanza.

La relevancia de este ejercicio trasciende el plano individual. Para la comunidad académica, recuperar estas experiencias constituye una vía para debatir sobre la función social de la escritura y de la práctica pedagógica en entornos virtuales. Como señalan Carlini (2005) y Bisbe Bonilla (2021), la escritura académica no es únicamente un medio de transmisión de información, sino un espacio de construcción de identidad profesional y de intercambio disciplinar. En ese sentido, la sistematización no solo documenta un proceso, sino que contribuye a configurar un campo de diálogo donde la interculturalidad y la innovación digital se convierten en ejes críticos de la didáctica de las ciencias sociales.

Para los lectores de este capítulo, el aporte principal radica en propuestas metodológicas que facilitan la inclusión de la diversidad cultural en actividades digitales, acompañadas de reflexiones que permiten reconocer cómo el docente puede reconfigurar su rol en escenarios interculturales. Estas ideas pueden servir como inspiración para colegas que buscan fortalecer la pertinencia cultural de sus clases, para estudiantes que requieren verse representados en los relatos pedagógicos y para instituciones interesadas en impulsar procesos de formación docente con una perspectiva más amplia y plural.

El valor principal de esta experiencia radica en demostrar que la integración del enfoque de la interculturalidad en prácticas digitales no solo es posible, sino necesaria para resignificar la enseñanza de las ciencias sociales en la construcción de identidades culturales en los estudiantes.

Lo que distingue a esta experiencia es la búsqueda consciente de articular lo intercultural con lo digital, dos ámbitos que suelen abordarse de manera separada en la práctica educativa. A diferencia de propuestas centradas únicamente en el uso instrumental de las tecnologías, aquí la innovación consiste en transformar las plataformas digitales en espacios de diálogo cultural, donde las narrativas de los estudiantes no queden subordinadas a discursos homogéneos. Esta orientación se vincula con lo planteado por Elliott (1993), quien subraya que las experiencias educativas innovadoras tienen sentido en la medida en que se convierten en procesos de investigación-acción capaces de generar cambios en la práctica.

El impacto de la experiencia se ha reflejado en varios niveles. En los docentes participantes, se ha fortalecido la capacidad de cuestionar sus enfoques tradicionales y de reconocer la necesidad de incluir la diversidad cultural en sus propuestas digitales. En los estudiantes de bachillerato, se ha evidenciado una mayor identificación con los contenidos cuando se incluyen referencias a sus realidades y memorias colectivas. Y en la institución, la Universidad Estatal de Milagro, se han abierto nuevas posibilidades para

repensar la formación en ciencias sociales desde una perspectiva más crítica. Este impacto confirma lo señalado por Ruffinelli (2017), quien destaca la práctica reflexiva como un mecanismo que impulsa el aprendizaje profesional y la transformación de la enseñanza.

Un aspecto clave del valor de esta experiencia es su potencial de transferibilidad. Las propuestas metodológicas desarrolladas no dependen de un contexto único, sino que pueden ser adaptadas a otros escenarios educativos que buscan integrar la interculturalidad en entornos digitales. El valor de compartir estas prácticas radica en que otros docentes pueden reinterpretarlas según sus propias realidades, generando un efecto multiplicador. En este sentido, Stenhouse (1987) plantea que la difusión de experiencias docentes no solo informa, sino que inspira y habilita a otros profesionales a diseñar innovaciones en sus contextos.

2.1.3. El objeto de estudio de la sistematización

El objeto de estudio de esta sistematización se centra en el proceso de integración del enfoque intercultural en las prácticas pedagógicas de la asignatura de Historia con el uso de la digitalidad de docentes en formación de posgrado en Ciencias Sociales. La reflexión busca comprender cómo los educadores construyen propuestas pedagógicas digitales que visibilicen la diversidad cultural y promuevan la inclusión, superando las narrativas homogenizantes presentes en la enseñanza tradicional de la historia. Este enfoque permite analizar la transformación de la práctica docente desde una perspectiva crítica y situada.

El foco central de la sistematización es el análisis del proceso formativo desarrollado durante el módulo “La historia y su didáctica”, en el cual se propuso vincular el uso de herramientas digitales con la construcción de identidades culturales. Se examinarán especialmente las interacciones docentes en los entornos virtuales de aprendizaje, la elaboración de productos digitales con contenido intercultural y las reflexiones que emergen de dichas experiencias. Este recorte enfatiza el componente pedagógico y reflexivo del proceso, más que la descripción técnica de las herramientas empleadas.

La experiencia se desarrolló durante el segundo semestre del año académico 2024, en la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador), con la participación de 15 docentes en formación de posgrado en el área de ciencias sociales. Las evidencias consideradas incluyen portafolios digitales, foros de discusión, planificaciones didácticas, registros de tutoría y reflexiones escritas elaboradas por los participantes. Este conjunto de materiales permitirá identificar cómo los docentes reinterpretaron la interculturalidad en sus propuestas

y qué elementos contribuyeron a transformar su comprensión del uso pedagógico de las tecnologías.

La delimitación del objeto responde al supuesto de que la integración del enfoque intercultural en lo digital solo puede comprenderse si se analiza el proceso reflexivo que subyace a la práctica docente. Según Flick (2014)), la claridad en la delimitación de un objeto de estudio es fundamental para garantizar la coherencia interna de la investigación y focalizar la mirada analítica en dimensiones posibles de observar y contrastar. En esta línea, se privilegia un recorte que combina la dimensión formativa con la discursiva, atendiendo tanto a lo que los docentes hacen como a lo que piensan sobre su hacer. Como sostiene Jara (2018), la sistematización adquiere fuerza cuando define con precisión su campo de observación, ya que es en ese marco donde se genera el conocimiento práctico que puede ser compartido y resignificado colectivamente. Esta delimitación permite comprender de manera situada cómo se articula la interculturalidad en los entornos digitales de formación docente, reconociendo el papel de la práctica reflexiva en la construcción de una pedagogía más inclusiva y culturalmente pertinente.

2.2. Fundamentos de la construcción de la identidad intercultural en la práctica digital docente

La presente sistematización articula la reflexión teórica con la práctica educativa, buscando comprender cómo se configura la integración del enfoque de la interculturalidad en las prácticas digitales de docentes de ciencias sociales en formación de posgrado. Desde esta perspectiva, el proceso formativo se concibe como un espacio donde convergen la construcción de conocimiento, la mediación tecnológica y la expresión de identidades culturales diversas.

La Cultura va más allá de la que se obtiene en el sistema educativo como; la Historia, Cívica, Matemática, Biología. Consisten en modelar la realidad, llenar de ideas, normas, comportamientos, creencias, actitudes, contenidos ético-morales socialmente aprendidos para comprender el mundo que le rodea. Se encuentra en los diferentes grupos sociales, abarca todos los aspectos de la vida individual, social e institucional; reconstruye el pensamiento y el comportamiento que le sirve para entender un fragmento de la realidad que se nos presenta del mundo e intervenir en él (Harris, 2000). Así mismo las culturas dejan de ser algo que se tiene que interpretar, describir, tal vez hasta explicar desde las ideas

mono culturales para convertirse en una fuente de explicaciones por sí misma. Esto no significa que alguna forma de definición cultural no pueda ser útil por sí sola, pero se supone que la apelación a la cultura únicamente, puede ofrecer una explicación parcial de por qué la gente piensa y actúa, como lo hace o de cuáles son las causas que los llevan a alterar sus maneras, costumbres y realidades (Kuper, 1999).

Dentro de este orden de ideas, se reconstruye el termino interculturalidad que se refiere a complejas relaciones, diálogos, negociaciones e intercambios culturales, políticos, económicos y sociales de manera horizontal. Busca desarrollar unas interacciones no jerárquicas entre personas, conocimientos, saberes y prácticas desde la diferencia. Impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y práctica. Una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales y de poder adecuar al “otro” y “nosotros como sujeto y no como objeto con identidad; pero al mismo tiempo diferente (Krainer, 2023). En esta lógica y, por lo tanto, no se parece a la interculturalidad que, como institución se nos presenta a modo de la única alternativa de integrar a las diferencias culturales a la realidad educativa. A diferencia de lo monocultural, la pluriculturalidad, la multiculturalidad que es un hecho constatable, la interculturalidad desde la razón anterior no existe. Más bien se ha servido a manera de unidad que fortalece el sistema de la desigualdad y la exclusión con pretexto de la integración de la Educación Intercultural (Tubino, 2005).

Desde esta perspectiva la interculturalidad, entendida como principio que reconoce la coexistencia y el diálogo entre saberes y culturas en un espacio complejo de tiempo y espacio que se interconecta con el sujeto para reconocerse en su contexto y recocer a los demás desde la cotidianidad (Walsh, 2009), se convierte en la variable central del estudio. Desde esta mirada, no se limita a la inclusión simbólica de la diversidad, sino que implica transformar las relaciones pedagógicas y los contenidos curriculares de la asignatura de Historia para visibilizar los aportes de distintos grupos sociales. En la práctica observada, la interculturalidad opera como componente formativo que busca que los docentes reconozcan y valoren las identidades culturales de sus estudiantes a través de narrativas digitales más inclusivas.

Los indicadores que permiten observar su presencia son: la representación de la diversidad en los materiales creados, la incorporación de saberes locales y la reflexión crítica sobre los relatos históricos dominantes.

Por su parte, las prácticas digitales docentes constituyen la segunda variable analizada. Según Monereo y Morcillo (2011), las tecnologías educativas no solo median el aprendizaje, sino que reconfiguran las formas de comunicación, interacción y construcción del conocimiento. En este caso, las plataformas digitales representan un campo de acción donde el docente puede pasar de un uso instrumental de la tecnología a un uso cultural y reflexivo.

Los indicadores asociados incluyen el diseño de recursos digitales con sentido intercultural, la utilización crítica de herramientas tecnológicas y la generación de espacios de participación colaborativa en línea.

La reflexión profesional se concibe como la capacidad del docente para analizar críticamente su propia práctica y generar transformaciones que mejoren la enseñanza Jara (2018) y Ruffinelli (2017). Este concepto vincula los aprendizajes observados en la experiencia con el desarrollo profesional de los docentes, evidenciando cómo la integración de la interculturalidad en entornos digitales no es automática, sino resultado de procesos conscientes de análisis y ajuste. Los indicadores que permiten medir este componente incluyen registros de autoevaluación, retroalimentación sobre los diseños digitales y evidencia de cambios en la planificación pedagógica futura.

Otro concepto que complementa el marco teórico es mediación tecnológica, entendida como el uso reflexivo de herramientas digitales para facilitar el aprendizaje y promover la participación culturalmente significativa Stenhouse (1987). Este concepto conecta directamente con la interculturalidad, ya que la tecnología se convierte en un vehículo para hacer visibles las identidades diversas y favorecer experiencias de aprendizaje más inclusivas. Los indicadores incluyen la selección crítica de plataformas, la integración de recursos multimedia que reflejen distintas culturas y la capacidad de generar interacción entre estudiantes y docentes desde distintos contextos culturales.

Finalmente, el concepto de sistematización de la experiencia se refiere al proceso reflexivo mediante el cual se reconstruyen, analizan y documentan las prácticas educativas con el objetivo de generar aprendizajes transferibles Bazerman (2016) y Jara (2018). Este eje permite organizar las evidencias, identificar tensiones entre teoría y práctica, y vincular los hallazgos con propuestas de mejora. La sistematización adquiere valor cuando fija límites claros de análisis, selecciona evidencias representativas y genera interpretaciones que pueden inspirar a otros docentes a replicar o adaptar experiencias exitosas.

En síntesis, la organización de la experiencia educativa se fundamenta en la articulación de estos conceptos clave. La interculturalidad, las prácticas digitales, la reflexión

profesional, la mediación tecnológica y la sistematización constituyen los ejes que estructuran la reconstrucción analítica. A partir de esta base conceptual, es posible establecer dimensiones de análisis claras, que permitan interpretar los procesos formativos, los aprendizajes de los docentes y los efectos observables en los estudiantes. De este modo, el marco teórico no solo explica los fundamentos de la experiencia, sino que prepara la transición hacia la descripción y análisis de las dimensiones que configuran el objeto de estudio, consolidando la continuidad con los cinco puentes previos y asegurando la coherencia metodológica del capítulo.

2.2.1. Formulación de las Dimensiones estructurales

En la sistematización de experiencias educativas, las dimensiones representan los ejes analíticos que permiten organizar y comprender los fenómenos observados. Son categorías que derivan de los conceptos clave y de las variables identificadas, y facilitan la interpretación de la práctica docente de manera estructurada. Establecer dimensiones claras asegura que la reflexión sobre la experiencia no se disperse, sino que se concentre en aspectos esenciales que vinculan teoría y práctica (Flick, 2014). En este caso, las dimensiones orientan la reconstrucción de cómo la interculturalidad se integra en las prácticas digitales, cómo los docentes actúan y reflexionan, y cómo los estudiantes participan y construyen conocimiento.

Las dimensiones derivan directamente de los conceptos estructurales del marco teórico-operativo: interculturalidad, prácticas digitales y reflexión profesional. Cada dimensión condensa un conjunto de elementos observables y significativos que permiten analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la sistematización. Su función es orientar la recolección de evidencias, guiar la interpretación de los resultados y preparar la construcción de indicadores específicos para cada aspecto del estudio (Bazerman, 2016; Jara, 2018).

Dimensión 1: Integración de la Interculturalidad

Esta dimensión se centra en la manera en que los docentes incorporan la diversidad cultural en los contenidos, actividades y estrategias de enseñanza. Se enfoca en identificar cómo se visibilizan y valoran los saberes locales y las identidades de los estudiantes en entornos digitales (Tubino, 2005; Walsh, 2009).

Ejemplo: En la práctica observada, los docentes diseñaron actividades digitales que incluían relatos históricos de comunidades locales, fomentando la reflexión sobre perspectivas múltiples y la valoración de la diversidad cultural.

Dimensión 2: Uso Crítico de Prácticas Digitales

Esta dimensión analiza el aprovechamiento de las tecnologías educativas como herramientas para promover interacción, colaboración y construcción de conocimiento. Se consideran aspectos como la selección de plataformas, el diseño de recursos y la generación de espacios de participación reflexiva (Elliott, 1993; Monereo & Morcillo, 2011).

Ejemplo: Algunos docentes transformaron presentaciones tradicionales en foros digitales que permitieron a los estudiantes debatir sobre eventos históricos desde perspectivas culturales diversas.

Dimensión 3: Reflexión Profesional y Transformación Docente

Se centra en la capacidad de los docentes para analizar críticamente su práctica, reconocer tensiones entre teoría y acción, y generar cambios que mejoren la enseñanza (Ruffinelli, 2017; Wenger, 2001) (. Evalúa cómo la reflexión continua contribuye a la construcción de competencias profesionales y al desarrollo de identidades docentes más conscientes de la diversidad.

Ejemplo: Los docentes realizaron registros reflexivos sobre la planificación digital, identificando limitaciones y ajustando estrategias para incluir narrativas culturales de forma más significativa.

Dimensión 4: Sistematización y Aprendizaje Transferible

Esta dimensión contempla la reconstrucción intencional de la experiencia para generar conocimiento útil y replicable en otros contextos educativos (Bazerman, 2016; Jara, 2018). Evalúa cómo la sistematización organiza evidencias, permite interpretar los resultados y aporta aprendizajes aplicables a nuevas prácticas pedagógicas.

Ejemplo: La documentación de actividades digitales y reflexiones docentes permitió crear guías metodológicas que otros profesores podrían adaptar a sus cursos de historia.

En síntesis, estas dimensiones permiten organizar la experiencia educativa de manera estructurada, conectando conceptos teóricos con evidencias concretas. Actúan como guías para interpretar cómo la interculturalidad se integra en entornos digitales, cómo los

docentes transforman su práctica y cómo se generan aprendizajes transferibles. Además, establecen la base para la construcción de indicadores precisos que medirán la efectividad de cada dimensión y facilitarán la sistematización integral de la experiencia, asegurando su validez y relevancia (Jara, 2018; Stake, 1995).

2.2.2. Indicadores de la Experiencia

En la sistematización de experiencias educativas, los indicadores constituyen herramientas analíticas que permiten observar, medir y evaluar cómo se manifiestan las variables y dimensiones definidas. Son esenciales porque transforman conceptos abstractos en elementos concretos y observables, facilitando la interpretación de la práctica docente y su relación con los aprendizajes de los estudiantes (Flick, 2014; Jara, 2018). La construcción de indicadores claros asegura que los resultados de la sistematización sean confiables, replicables y útiles para la mejora educativa.

Los indicadores se derivan de las dimensiones previamente formuladas: Integración de la Interculturalidad, Uso Crítico de Prácticas Digitales, Reflexión Profesional y Transformación Docente y Sistematización y Aprendizaje Transferible. Cada indicador traduce en acciones concretas lo que se espera observar en la práctica educativa, vinculando teoría y realidad, y permitiendo evidenciar los efectos de la experiencia formativa en los participantes (Stake, 1995).

Estos indicadores Tabla 2.1 permiten observar cómo los docentes incorporan activamente la diversidad en sus prácticas. En la experiencia, se evidenció que los participantes diseñaron actividades digitales que incluían historias de comunidades locales, fomentando el reconocimiento y valoración de distintas identidades culturales (Tubino, 2005; Walsh, 2009).

Tabla 2.1: Dimensión de Integración de la Interculturalidad

Dimensión 1: Integración de la Interculturalidad	
Indicador 1	Inclusión de saberes locales y culturales en materiales digitales.
Indicador 2	Representación de la diversidad cultural en actividades y recursos didácticos.
Indicador 3	Promoción de reflexiones críticas sobre relatos históricos dominantes.

Elaborado por el autor.

Estos indicadores Tabla 2.2 muestran cómo los docentes no solo utilizan tecnología de manera instrumental, sino como un medio para promover aprendizaje significativo y diálogo intercultural. Por ejemplo, algunos docentes transformaron presentaciones tradicionales en foros digitales donde los estudiantes debatieron sobre eventos históricos desde perspectivas culturales diversas (Elliott, 1993; Monereo & Morcillo, 2011).

Tabla 2.2: Dimensión de Uso Crítico de Prácticas Digitales

Dimensión 2: Uso Crítico de Prácticas Digitales	
Indicador 1	Selección consciente y contextualizada de plataformas y herramientas digitales.
Indicador 2	Creación de espacios de participación colaborativa en línea.
Indicador 3	Diseño de recursos digitales con enfoque reflexivo e inclusivo.

Elaborado por el autor.

Estos indicadores Tabla 2.3 permiten evaluar el proceso reflexivo del docente y su capacidad para transformar su práctica. En la experiencia observada, los participantes realizaron registros reflexivos sobre las actividades digitales diseñadas, identificando limitaciones y ajustando sus estrategias para fortalecer la inclusión intercultural (Ruffinelli, 2017; Wenger, 2001).

Tabla 2.3: Dimensión Reflexión Profesional y Transformación Docente

Dimensión 3: Reflexión Profesional y Transformación Docente	
Indicador 1	Registro y análisis crítico de la propia práctica docente.
Indicador 2	Ajuste de estrategias pedagógicas en función de la diversidad estudiantil.
Indicador 3	Desarrollo de competencias para la enseñanza inclusiva y digital.

Elaborado por el autor.

Estos indicadores Tabla 2.4 evidencian la capacidad de la sistematización para producir conocimiento aplicable más allá del contexto específico. En la práctica, la recopilación de materiales digitales y reflexiones docentes permitió crear guías metodológicas que otros profesionales pueden adaptar, promoviendo la innovación pedagógica y la interculturalidad (Bazerman, 2016; Jara, 2018).

Tabla 2.4: Sistematización y Aprendizaje Transferible

Dimensión 4: Sistematización y Aprendizaje Transferible	
Indicador 1	Documentación organizada de actividades, observaciones y reflexiones.
Indicador 2	Generación de recursos metodológicos replicables en otros contextos.
Indicador 3	Análisis interpretativo de la experiencia con énfasis en aprendizaje transferible.

Elaborado por el autor.

Los indicadores cumplen un rol central en la sistematización, ya que convierten las dimensiones en elementos observables y evaluables, conectando teoría y práctica de manera concreta. Permiten evidenciar cómo la interculturalidad se integra en las prácticas digitales, cómo los docentes reflexionan y transforman su enseñanza, y cómo los aprendizajes generados son transferibles y replicables en otros contextos educativos. Su valor radica en garantizar que la sistematización sea rigurosa, significativa y útil para la comunidad educativa (Flick, 2014; Stake, 1995).

2.2.3. Fuentes y Métodos de Verificación de la sistematización intercultural

En la sistematización de experiencias educativas, las fuentes constituyen los soportes de información que permiten reconstruir y comprender los procesos observados. Por su parte, los métodos de verificación aseguran que los datos recogidos sean confiables, consistentes y pertinentes para el análisis (Bazerman, 2016; Flick, 2014). La combinación de fuentes diversas y métodos rigurosos garantiza que los hallazgos reflejen con precisión la realidad estudiada y respalden las interpretaciones derivadas de las dimensiones e indicadores establecidos.

Entre las principales fuentes utilizadas en esta sistematización se encuentran:

1. Registros de observación de clase: notas, capturas de pantalla y evidencias digitales de las actividades diseñadas por los docentes.
2. Entrevistas y registros reflexivos de docentes: testimonios, diarios y reflexiones sobre su experiencia en la integración de la interculturalidad en entornos digitales.

3. Documentos institucionales y curriculares: planes de estudio, guías metodológicas y políticas de inclusión educativa que contextualizan la práctica Jara, [2018](#); Walsh, [2009](#).

Los registros de observación de clase permiten identificar cómo se materializan las dimensiones de interculturalidad y uso crítico de prácticas digitales. Su verificación se realiza mediante triangulación con otros datos, cotejando la congruencia entre la planificación de actividades, los recursos creados y la participación de los estudiantes (Monereo & Morcillo, [2011](#); Stake, [1995](#)). Este enfoque asegura que las evidencias reflejen la práctica efectiva más allá de lo planificado.

Las entrevistas y registros reflexivos de docentes constituyen fuentes esenciales para capturar el pensamiento y las decisiones pedagógicas detrás de cada actividad. Los métodos de verificación incluyen la comparación sistemática entre relatos de distintos docentes, la codificación temática de las reflexiones y la revisión cruzada con las observaciones de clase (Elliott, [1993](#); Ruffinelli, [2017](#)). Esto permite confirmar que los hallazgos no dependan de percepciones individuales aisladas, sino que representen tendencias compartidas en la experiencia.

Los documentos institucionales y curriculares ofrecen un marco de referencia que contextualiza las acciones docentes y los contenidos implementados. Su verificación implica analizar la coherencia entre las políticas de inclusión, los objetivos de los programas de posgrado y las evidencias de práctica, asegurando que los procesos observados se alineen con los lineamientos institucionales (Flick, [2014](#); Tubino, [2005](#)). Esta fuente fortalece la interpretación de la experiencia al situarla en un contexto educativo más amplio.

En síntesis, la integración de estas fuentes con sus respectivos métodos de verificación proporciona robustez y confiabilidad a la sistematización. La triangulación de registros de observación, reflexiones docentes y documentos institucionales permite contrastar evidencias, identificar consistencias y comprender las dinámicas reales de la enseñanza intercultural en entornos digitales. Este enfoque asegura que la interpretación de la experiencia educativa sea rigurosa, significativa y útil para orientar mejoras pedagógicas y transferir aprendizajes a otros contextos (Jara, [2018](#); Stake, [1995](#); Walsh, [2009](#)).

2.3. Justificación de la sistematización de la identidad intercultural en la práctica digital docente

La presente sistematización se sustenta en la articulación entre teoría y práctica educativa, buscando comprender cómo la interculturalidad se integra en las prácticas digitales de docentes de ciencias sociales en formación de posgrado. Los conceptos de cultura, interculturalidad y prácticas digitales permiten establecer un marco que explica cómo los docentes traducen principios teóricos en acciones pedagógicas concretas (Harris, 2000; Kuper, 1999). La cultura se concibe como un conjunto dinámico de normas, creencias y saberes que moldean la percepción y actuación de los individuos, mientras que la interculturalidad asegura el reconocimiento de la diversidad y la horizontalidad en los procesos educativos (Krainer, 2023; Tubino, 2005). Estas bases conceptuales justifican la elección de las dimensiones analizadas y permiten vincular los hallazgos con teorías reconocidas.

Las dimensiones de la sistematización derivan directamente de estos conceptos estructurales y de la práctica observada. La Integración de la Interculturalidad se centra en cómo los docentes incorporan saberes locales, diversidad cultural y reflexiones críticas en los recursos digitales, asegurando que los estudiantes se reconozcan en los contenidos (Walsh, 2009). Mientras la relacionada al del Uso Crítico de Prácticas Digitales analiza cómo los entornos tecnológicos median la enseñanza, reconfiguran la interacción y potencian la participación activa de los estudiantes (Monereo & Morcillo, 2011). La Reflexión Profesional y Transformación Docente permite observar la capacidad del docente de evaluar y ajustar su práctica, promoviendo la innovación y la inclusión educativa (Elliott, 1993; Ruffinelli, 2017). Finalmente, la Sistematización y Aprendizaje Transferible considera cómo las experiencias documentadas generan conocimiento útil y replicable en otros contextos educativos (Bazerman, 2016; Jara, 2018).

Los indicadores operativizan estas dimensiones, permitiendo traducir los conceptos teóricos en elementos observables y medibles. Por ejemplo, en la dimensión intercultural, los indicadores incluyen la representación de la diversidad cultural y la inclusión de saberes locales; en la dimensión digital, se consideran el uso crítico de plataformas y la creación de espacios colaborativos. La dimensión reflexiva se evidencia a través de registros analíticos de la práctica docente, mientras que la sistematización se verifica mediante la documentación organizada y la generación de recursos transferibles (Flick, 2014; Stake, 1995). Estos indicadores aseguran la coherencia entre teoría y práctica, y permiten interpretar de manera rigurosa los resultados de la experiencia.

El uso de fuentes y métodos de verificación fortalece la confiabilidad de la sistematización. Se emplearon registros de observación de clase, entrevistas y reflexiones de docentes, y documentos institucionales y curriculares. La triangulación entre estas fuentes permite contrastar evidencias y validar hallazgos, asegurando que los datos reflejen fielmente la práctica educativa (Bazerman, 2016; Stake, 1995; Walsh, 2009). La observación directa se combina con análisis documental y reflexivo, garantizando la robustez del proceso y la pertinencia de las conclusiones extraídas.

En síntesis, la justificación teórica del conjunto evidencia que la sistematización se fundamenta en marcos conceptuales sólidos, dimensiones estratégicamente definidas, indicadores observables y fuentes verificables. Este enfoque integrado permite comprender cómo la interculturalidad se articula con las prácticas digitales, cómo los docentes reflexionan y transforman su enseñanza, y cómo las experiencias documentadas generan conocimiento transferible. La coherencia entre teoría y práctica asegura que los hallazgos sean significativos, replicables y útiles para fortalecer la formación docente en contextos de diversidad cultural y entornos digitales complejos (Coll & Monereo, 2011; Jara, 2018; Ruffinelli, 2017; Stake, 1995).

El foco central se sitúa en las estrategias pedagógicas que los docentes construyeron y aplicaron para trasladar la enseñanza de la identidad cultural a escenarios digitales, atendiendo a cómo estas prácticas reproducen o transforman narrativas homogenizantes. Se trata, por lo tanto, de examinar la relación entre las intenciones pedagógicas de innovación y los resultados concretos de dichas prácticas en contextos de educación superior.

Los límites de este objeto de estudio se definen en varios planos. La población está conformada por un grupo de docentes de ciencias sociales que cursaron el módulo La historia y su didáctica dentro de la Maestría en Educación de Bachillerato, mención Ciencias Sociales. La experiencia corresponde al periodo académico II semestres 2025. Las evidencias que se considerarán incluyen actividades digitales producidas por los docentes, registros de discusiones en clase, reflexiones escritas y observaciones de su aplicación en entornos de enseñanza. Este recorte temporal, poblacional y documental asegura la coherencia del análisis, siguiendo la recomendación de Flick (2014) sobre la importancia de establecer límites claros para hacer viable una investigación o sistematización.

Los supuestos que justifican esta delimitación son tres. Primero, que es posible identificar en los productos digitales la manera en que los docentes conceptualizan la interculturalidad. Segundo, que las narrativas digitales revelan tensiones entre discursos homogenizantes y alternativas interculturales. Tercero, que centrar el análisis en este grupo

específico permite comprender cómo los docentes en formación de posgrado enfrentan el reto de integrar lo digital y lo intercultural en su práctica. Esta elección responde a la idea de que la sistematización gana fuerza explicativa cuando se establecen fronteras claras de análisis (Jara, 2018).

2.4. Vinculación con el currículo y el perfil de la carrera la identidad intercultural en la práctica digital docente

La vinculación entre las experiencias formativas y el perfil de egreso constituye un eje articulador en la formación docente, ya que permite integrar la teoría con la práctica y garantizar la coherencia entre los aprendizajes adquiridos y las competencias profesionales que demanda la sociedad actual. En este sentido, comprender cómo la experiencia de enseñanza de la interculturalidad en la historia contribuye al desarrollo de las competencias del perfil profesional resulta esencial para valorar el impacto del proceso formativo y su correspondencia con los objetivos del currículo. Según Gutiérrez Agudelo (2007), las competencias expresan la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben desarrollar para un desempeño profesional ético, reflexivo y socialmente comprometido. De igual manera, Zabalza (2003) sostiene que la educación superior debe promover la formación integral de los futuros docentes, favoreciendo el pensamiento crítico, la capacidad comunicativa y la responsabilidad social.

En el marco de esta perspectiva, la carrera de formación docente en ciencias sociales busca formar profesionales capaces de enseñar a pensar críticamente, reflexionar sobre las realidades históricas y culturales, e incorporar la interculturalidad en sus prácticas pedagógicas. Dichas competencias no se limitan a la transmisión de contenidos, sino que implican la construcción de un pensamiento histórico que dialogue con la diversidad cultural y las experiencias cotidianas de los estudiantes. En este contexto, mi experiencia formativa ha permitido fortalecer varias de estas competencias, las cuales se relacionan directamente con el perfil de egreso del futuro docente de historia.

2.4.1. Competencia para enseñar a pensar críticamente la realidad social e histórica

Una de las competencias centrales en la formación docente es la capacidad de enseñar a los estudiantes a pensar críticamente sobre su entorno y las narrativas históricas que lo configuran. Esta competencia implica desarrollar en el aula procesos de análisis, argumentación y debate sobre los hechos sociales, reconociendo la multiplicidad de voces y perspectivas. Zabalza (2003) señala que enseñar supone ofrecer herramientas para la interpretación del mundo y no solo la reproducción de conocimientos. En mi experiencia, al promover la discusión sobre los procesos históricos locales y nacionales, se generaron espacios de reflexión donde los estudiantes cuestionaron las versiones oficiales y reconstruyeron su comprensión del pasado desde sus propias vivencias.

Esta práctica también se vincula con lo planteado por Carlino (2005), quien considera que el pensamiento crítico se fortalece cuando los estudiantes aprenden a comunicarse académicamente, a escribir y argumentar desde la investigación y la reflexión. En los talleres de historia, la elaboración de relatos escritos y presentaciones digitales permitió a los estudiantes expresar sus análisis con claridad, fortaleciendo su competencia comunicativa y su autonomía intelectual. De este modo, la experiencia no solo reforzó la comprensión histórica, sino también la capacidad de diálogo y argumentación como parte esencial del pensamiento crítico.

2.4.2. Competencia para reflexionar sobre la práctica educativa desde una perspectiva intercultural

La segunda competencia fortalecida es la capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica educativa, reconociendo la diversidad cultural como un componente constitutivo del aprendizaje. Según Villa y Poblete (2008), las competencias implican una integración dinámica entre el saber, el saber hacer y el saber ser, lo cual se manifiesta cuando el docente analiza su acción y la contextualiza en función de los sujetos con los que trabaja. Mi experiencia al incorporar la interculturalidad en la enseñanza de la historia permitió revisar las estrategias utilizadas y adaptar los contenidos para incluir las memorias, tradiciones y saberes de los estudiantes provenientes de distintos contextos culturales.

Un ejemplo concreto de ello fue la elaboración colaborativa de una línea del tiempo intercultural, en la que los estudiantes integraron hechos históricos nacionales con eventos

significativos de sus comunidades. Esta actividad evidenció cómo la práctica reflexiva puede transformar la enseñanza en un espacio de reconocimiento y diálogo. Además, permitió poner en práctica lo señalado por Gutiérrez Agudelo (2007), en relación con la importancia de las competencias interculturales como parte de la formación de ciudadanos capaces de convivir en sociedades diversas y complejas.

2.4.3. Competencia para comunicar y construir conocimiento en entornos digitales y colaborativos

La tercera competencia desarrollada está vinculada con la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para potenciar el aprendizaje y la participación activa. Carlino (2005) subraya que la comunicación académica en entornos digitales no solo amplía las formas de expresión, sino que también transforma la manera en que se construye y comparte el conocimiento. Durante la experiencia, se emplearon plataformas colaborativas y herramientas de gamificación que permitieron a los docentes en formación explorar nuevas formas de interacción pedagógica y de producción de conocimiento histórico.

El uso de foros virtuales, videos explicativos y presentaciones interactivas promovió el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo, favoreciendo el desarrollo de una competencia digital reflexiva y ética. Esta experiencia muestra cómo las tecnologías pueden ser mediadoras de aprendizajes significativos cuando se articulan con la reflexión crítica y el diálogo intercultural, elementos esenciales en el perfil del docente de ciencias sociales.

2.4.4. Competencia para integrar la interculturalidad como eje transversal del currículo

competencia de integrar la interculturalidad en el currículo se consolidó a través de la reflexión sobre el papel del docente como mediador de saberes y constructor de puentes entre culturas. Según Barnett (2001), el perfil profesional del docente en la sociedad del conocimiento se caracteriza por la capacidad de enfrentar la incertidumbre, reinterpretar la realidad y responder a las demandas de contextos sociales cambiantes. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no se entiende como un contenido aislado, sino como una dimensión transversal que atraviesa la enseñanza y promueve una educación más inclusiva y crítica.

En la práctica, esta competencia se evidenció en la planificación de clases donde la diversidad cultural fue asumida como punto de partida del aprendizaje. Al analizar hechos históricos desde diferentes cosmovisiones y contextos, los estudiantes reconocieron la riqueza de los aportes culturales y comprendieron que la historia no es un relato único, sino un espacio de construcción colectiva. Así, la interculturalidad se transformó en una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y la ciudadanía democrática.

En síntesis, la experiencia formativa vinculada a la enseñanza de la historia desde una perspectiva intercultural ha contribuido significativamente al desarrollo de las competencias del perfil de egreso de la carrera docente. Enseñar a pensar críticamente, reflexionar sobre la práctica, comunicar en entornos digitales e integrar la interculturalidad son competencias que fortalecen la formación de profesionales comprometidos con la transformación social y educativa. Estas experiencias confirman lo que Barnett (2001) denomina la formación de un profesional reflexivo en la sociedad del conocimiento: capaz de aprender permanentemente, dialogar con la diversidad y construir significados compartidos.

Por tanto, la vinculación entre el currículo y la experiencia formativa no solo evidencia la coherencia del proceso educativo, sino que también proyecta una visión de docencia orientada a la justicia social, el pensamiento crítico y el respeto a la diversidad. En este sentido, el plan de formación docente se reafirma como un espacio de crecimiento personal y profesional, en el que las competencias se expresan no como metas aisladas, sino como un proceso continuo de aprendizaje, reflexión y compromiso con la realidad.

2.4.5. Resultados de aprendizaje del proceso de sistematización intercultural

Los resultados de aprendizaje constituyen el eje articulador entre la intención formativa del currículo y las experiencias concretas de enseñanza-aprendizaje. Representan lo que se espera que los estudiantes logren al finalizar un proceso educativo, expresando no solo conocimientos, sino también habilidades, actitudes y valores que configuran la identidad profesional del docente. Según Biggs y Tang (2011), el aprendizaje significativo se alcanza cuando los resultados esperados, las estrategias de enseñanza y las evaluaciones se encuentran alineadas bajo un enfoque de alineación constructivista, lo que garantiza coherencia pedagógica y profundidad formativa. En la formación docente en historia, esta alineación cobra especial relevancia, pues conecta los saberes disciplinares con las competencias interculturales y reflexivas que demanda la sociedad contemporánea.

En el marco de la sistematización desarrollada, los resultados de aprendizaje seleccionados del currículo de formación docente se relacionan estrechamente con la experiencia de integración de la interculturalidad en entornos digitales. Estos resultados expresan la capacidad del futuro docente de historia para:

Reflexionar críticamente sobre la enseñanza de la historia desde un enfoque intercultural

Este resultado de aprendizaje se vincula con la necesidad de que el docente reconozca la pluralidad de perspectivas históricas y promueva el diálogo entre saberes diversos. Zabalza (2003) sostiene que los currículos basados en competencias deben propiciar experiencias de aprendizaje que activen la reflexión sobre la práctica, permitiendo que el docente construya conocimiento a partir de su propia experiencia. En la práctica sistematizada, los docentes en formación realizaron análisis de relatos históricos dominantes y diseñaron materiales digitales que visibilizan las memorias culturales de los grupos marginados. Este ejercicio evidenció su capacidad para comprender la historia como un espacio de construcción identitaria y como herramienta de transformación social.

Integrar herramientas digitales en la construcción de experiencias de aprendizaje significativas

El segundo resultado apunta al desarrollo de competencias tecnopedagógicas que permitan aprovechar la digitalidad como medio para la enseñanza reflexiva. Biggs y Tang (2011) enfatizan que los entornos de aprendizaje deben estar diseñados para generar participación activa y comprensión profunda. En la experiencia, los docentes emplearon plataformas digitales no solo como soporte, sino como espacios para construir conocimiento de forma colaborativa, integrando videos, narrativas interactivas y recursos locales. Estos productos evidencian cómo la tecnología se transforma en un instrumento cultural que potencia el aprendizaje y estimula el pensamiento crítico desde la práctica docente.

Desarrollar pensamiento crítico y reflexivo en torno a los procesos sociales e históricos

Barnett (2001) plantea que la educación superior debe preparar profesionales capaces de actuar en contextos de complejidad, donde el conocimiento no es estable ni absoluto, sino interpretativo y situado. La formación del docente de historia, en este sentido, requiere promover la capacidad de analizar críticamente los discursos históricos, reconocer

tensiones sociales y proponer lecturas alternativas del pasado. En la experiencia sistematizada, los participantes realizaron reflexiones escritas y foros virtuales donde confrontaron perspectivas historiográficas, generando discusiones que trascendieron la memorización de datos para construir pensamiento histórico situado y contextual. Este resultado se tradujo en la capacidad de los docentes para enseñar desde la duda, la problematización y el reconocimiento de la diversidad cultural.

Demostrar compromiso ético y cultural en su práctica educativa

La enseñanza de la historia con enfoque intercultural requiere una actitud ética que reconozca la dignidad y los saberes de todos los grupos sociales. Villa y Poblete (2008)) destacan que las competencias profesionales se evidencian en el comportamiento y en las decisiones que los educadores toman frente a dilemas pedagógicos y culturales. En la experiencia desarrollada, el compromiso ético se manifestó en la selección de contenidos que respetan la diversidad cultural y en la generación de espacios de diálogo donde los estudiantes pudieron narrar sus propias historias. Este resultado de aprendizaje evidencia cómo la interculturalidad se convierte en práctica ética que guía la acción docente, fortaleciendo su coherencia entre el decir y el hacer educativo.

En conjunto, los resultados de aprendizaje analizados muestran una coherencia profunda con el perfil de salida del docente de historia, definido como un profesional reflexivo, crítico y comprometido con la diversidad cultural. La experiencia sistematizada demuestra que estos resultados no se alcanzan únicamente desde la planificación curricular, sino desde la vivencia pedagógica, donde el docente se convierte en sujeto activo de su propio aprendizaje. De acuerdo con Barnett (2001), formar en la complejidad implica reconocer que el aprendizaje no se reduce a la adquisición de competencias técnicas, sino que se expresa en la capacidad de pensar, actuar y sentir éticamente frente a los desafíos del mundo contemporáneo.

Así, los resultados de aprendizaje fortalecidos en esta experiencia confirman la pertinencia curricular del enfoque intercultural y digital en la enseñanza de la historia. Su integración al perfil de egreso refuerza la idea de que la docencia en ciencias sociales no solo forma transmisores de conocimiento, sino constructores de pensamiento crítico y mediadores culturales, capaces de articular teoría, práctica y compromiso social en escenarios educativos complejos y diversos.

2.4.6. Diseño de una secuencia didáctica con enfoque intercultural y digital

Propósito: Integrar herramientas tecnológicas para construir experiencias de aprendizaje significativas.

Descripción: Los docentes diseñan una secuencia didáctica que articule contenidos históricos con herramientas TIC (mapas interactivos, líneas de tiempo digitales, podcasts o narrativas visuales).

Evidencia: Planificación didáctica estructurada con objetivos, estrategias, recursos digitales y criterios de evaluación.

Fundamento teórico: Biggs y Tang (2011) destacan que la coherencia entre objetivos, métodos y evaluación garantiza la transferencia efectiva del conocimiento.

La reflexión sobre la alineación curricular constituye un proceso esencial en la formación docente, ya que permite garantizar la coherencia entre los propósitos educativos, las competencias profesionales y las experiencias de aprendizaje que se promueven en el aula. En este sentido, reflexionar sobre cómo se articula el currículo con el perfil de egreso y con las prácticas formativas favorece una comprensión integral del aprendizaje como un proceso dinámico y situado. Según Díaz-Barriga (2011), la alineación curricular es una estrategia que asegura la correspondencia entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa, promoviendo la formación de sujetos competentes capaces de responder a los desafíos contemporáneos de la educación.

La experiencia desarrollada en el módulo permitió profundizar en los vínculos entre el currículo, el perfil de egreso y las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la historia desde una perspectiva intercultural y digital. Este proceso evidenció que la coherencia curricular no se limita a una correspondencia formal entre objetivos y contenidos, sino que implica una reflexión ética y crítica sobre el sentido de formar docentes capaces de pensar y actuar desde la diversidad y la complejidad del contexto. Como señalan Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva se logra cuando las experiencias de aprendizaje, las actividades y la evaluación responden a resultados de aprendizaje auténticos y pertinentes con el perfil profesional. De este modo, la práctica docente se convierte en un espacio de diálogo entre teoría y acción, donde el aprendizaje se traduce en transformación educativa.

No obstante, el proceso de alineación curricular también enfrenta tensiones y desafíos que deben ser asumidos de manera reflexiva. Entre ellos destacan la rigidez de algunos

diseños curriculares, la distancia entre los enfoques declarados en los documentos institucionales y las realidades de las aulas, y la necesidad de integrar competencias transversales que respondan a los nuevos escenarios tecnológicos y culturales. Zabalza (2003) advierte que la formación basada en competencias requiere superar la fragmentación disciplinar y construir puentes entre el saber académico y la práctica social. En este sentido, la experiencia formativa permitió reconocer que la interculturalidad y el pensamiento crítico, pilares del módulo, demandan un currículo flexible, abierto y sensible a la diversidad, capaz de formar docentes reflexivos que comprendan su papel en la transformación del entorno.

Asimismo, la alineación curricular invita a repensar el aprendizaje como un proceso continuo de desarrollo profesional y humano. Barnett (2001) señala que la educación superior debe preparar a los futuros profesionales no solo para desempeñarse en contextos estables, sino para actuar con criterio y creatividad en escenarios de incertidumbre. En esta línea, las experiencias de enseñanza intercultural mediadas por tecnologías digitales fortalecieron en los docentes la capacidad de innovar, cuestionar y reconstruir sus propias prácticas pedagógicas. De acuerdo con Villa y Poblete (2008), las competencias se evidencian en la acción, cuando el sujeto es capaz de transferir sus conocimientos a situaciones reales de intervención educativa. Por tanto, la reflexión sobre la alineación curricular se convierte en una oportunidad para resignificar la práctica docente y fortalecer la coherencia entre la formación teórica, la acción educativa y el compromiso social.

En perspectiva futura, este proceso de reflexión abre horizontes para continuar profundizando en una alineación curricular que no solo asegure la coherencia académica, sino que promueva aprendizajes transformadores. Díaz-Barriga (2011) subraya que el currículo por competencias debe concebirse como un proyecto en constante revisión, donde el docente se reconozca como investigador de su práctica y agente de cambio institucional. La experiencia de sistematización desarrollada permitió evidenciar la relevancia de un currículo vivo, contextualizado y en diálogo con las realidades culturales y tecnológicas del presente. Así, la alineación curricular deja de ser un ejercicio técnico para convertirse en una práctica reflexiva que articula la formación docente con los desafíos éticos, culturales y sociales del siglo XXI.

2.5. Ecosistema estratégico del proceso de sistematización intercultural

El recorrido desarrollado en el módulo anterior permitió evidenciar la coherencia entre las competencias curriculares del programa de formación docente —como el pensamiento crítico, la reflexión sobre la interculturalidad y el uso pedagógico de las tecnologías digitales— y los resultados de aprendizaje alcanzados en la experiencia. Los docentes en formación demostraron una creciente capacidad para integrar saberes teóricos y prácticos, elaborando propuestas didácticas que resignifican la enseñanza de la historia desde una perspectiva intercultural y digital. Esta articulación confirma que el currículo, cuando se alinea con la práctica reflexiva y contextualizada, se convierte en un dispositivo vivo que potencia la formación de sujetos críticos capaces de comprender y transformar su entorno educativo y sociocultural.

A partir de esta base, el proceso entra ahora en una nueva fase: la operacionalización estratégica. En ella se describen las estrategias implementadas que dieron forma concreta a los aprendizajes y competencias previamente analizadas. Estas estrategias —como los talleres de co-creación digital, la construcción de líneas del tiempo cíclicas y los espacios de diálogo intercultural— constituyen el núcleo de la “ingeniería didáctica” de la experiencia, donde las ideas se transforman en acciones educativas situadas. Este paso no solo marca la transición del nivel curricular al nivel operativo, sino que también permite comprender cómo las decisiones pedagógicas, tecnológicas y reflexivas se articulan para dar consistencia y sentido al proceso de innovación educativa.

2.5.1. Estrategias núcleo en acción

Las estrategias núcleo representan el corazón operativo de la experiencia sistematizada: son las acciones pedagógicas que transformaron la reflexión curricular en una práctica formativa concreta. A diferencia de las proyecciones o lineamientos institucionales, estas estrategias fueron diseñadas, implementadas y evaluadas en contextos reales de enseñanza, generando aprendizajes tangibles en los docentes en formación. En coherencia con la alineación constructiva planteada por Biggs y Tang (2011), cada estrategia se configuró para conectar las competencias del perfil profesional, los resultados de aprendizaje y las evidencias emergentes del proceso, articulando teoría, práctica y evaluación en una secuencia integrada. Las estrategias núcleo aplicadas fueron tres:

Taller de co-creación digital intercultural

Esta estrategia se implementó al inicio del proceso y buscó que los docentes en formación integraran herramientas digitales con contenidos de historia local y memoria cultural. La secuencia operativa inició con un diagnóstico sobre saberes digitales y percepciones culturales de los participantes. Luego, mediante sesiones colaborativas, se diseñaron materiales digitales —videos, infografías y mapas narrativos— que incorporaban voces y relatos de las comunidades de los estudiantes. Finalmente, se realizó una exposición virtual donde los grupos presentaron sus productos, recibiendo retroalimentación entre pares y del equipo docente. Esta dinámica evidenció una construcción conjunta del conocimiento desde la diversidad.

El impacto del taller fue visible en la capacidad de los docentes para integrar el enfoque intercultural con el uso pedagógico de la tecnología. Según Zabalza (2003), el currículo basado en competencias cobra sentido cuando las actividades permiten evidenciar desempeños auténticos; en este caso, las producciones digitales funcionaron como evidencia de aprendizaje y reflexión cultural. Además, siguiendo a Carlino (2005), la escritura y producción digital fueron entendidas como prácticas sociales que fortalecen la identidad profesional docente, al permitir que cada participante expresara su voz y su pertenencia cultural en entornos tecnológicos.

Construcción de líneas del tiempo cíclicas

Esta segunda estrategia buscó resignificar la enseñanza de la historia, rompiendo con la linealidad tradicional del tiempo y proponiendo una mirada cíclica que articula pasado, presente y futuro. La secuencia comenzó con el análisis de relatos históricos escolares dominantes y su contraste con memorias locales. Posteriormente, los docentes en formación construyeron líneas del tiempo digitales donde se evidenciaban procesos históricos recurrentes —como las luchas sociales o transformaciones culturales—, integrando materiales audiovisuales y testimoniales. La reflexión final permitió reconocer cómo la temporalidad cíclica promueve una comprensión más crítica y situada de la historia.

Los resultados de esta estrategia se vinculan directamente con el desarrollo del pensamiento crítico y la interpretación histórica contextualizada. Biggs y Tang (2011) sostienen que la alineación constructiva se fortalece cuando las tareas de aprendizaje exigen comprensión profunda y no mera reproducción. Las líneas del tiempo elaboradas mostraron esta comprensión, pues los docentes lograron conectar procesos históricos globales con

realidades locales. Las evidencias —portafolios digitales, reflexiones escritas y debates en línea— confirmaron la apropiación conceptual y metodológica de la propuesta.

Foros reflexivos sobre narrativas históricas

La tercera estrategia núcleo consolidó el carácter reflexivo y crítico del proceso. En espacios virtuales, los participantes analizaron fragmentos de textos históricos y representaciones mediáticas, identificando los discursos hegemónicos y las voces silenciadas. Posteriormente, elaboraron respuestas argumentadas que proponían nuevas formas de narrar la historia desde una perspectiva intercultural. Esta metodología fomentó la argumentación, la escucha activa y el reconocimiento de la diversidad como fuente de conocimiento.

De acuerdo con Wenger (2001), las comunidades de práctica generan aprendizaje cuando los sujetos participan en interacciones significativas orientadas a la construcción de sentido colectivo. En este contexto, los foros virtuales se convirtieron en espacios de aprendizaje social, donde la reflexión conjunta permitió vincular teoría, práctica y experiencia personal. Las evidencias —comentarios, debates y conclusiones colectivas— mostraron un avance en la competencia comunicativa y en la comprensión de la historia como relato múltiple y en permanente reconstrucción.

En conjunto, las tres estrategias núcleo conformaron un ecosistema de aprendizaje coherente, donde lo digital, lo intercultural y lo reflexivo se entrelazaron de manera orgánica. La articulación entre objetivos curriculares, estrategias y evidencias se sostuvo en el principio de coherencia pedagógica propuesto por Bazerman (2016) y en la idea de formación integral planteada por Barnett (2001), quien entiende la educación superior como un espacio de desarrollo de la complejidad y la autonomía profesional. De este modo, las estrategias no solo fortalecieron competencias docentes específicas, sino que también contribuyeron a configurar un modelo de enseñanza de la historia más inclusivo, crítico y culturalmente pertinente. Este paso consolida la transición hacia el análisis de las estrategias de soporte y contingencia, donde se profundizará en los recursos, ajustes y aprendizajes derivados del proceso.

2.5.2. Estrategias de soporte aplicadas

Toda innovación educativa requiere no solo de estrategias núcleo bien diseñadas, sino también de soportes institucionales, tecnológicos y pedagógicos que garanticen su viabilidad y sostenibilidad. En el marco del ecosistema estratégico, estos soportes actúan como

estructuras de acompañamiento que facilitan la implementación de las prácticas innovadoras, fortalecen el sentido colectivo y aseguran la coherencia del proceso. Como señala Fullan (2007), el cambio educativo sostenible no surge de acciones aisladas, sino del entramado de apoyos que permiten mantener la dirección, la colaboración y el compromiso. En este sentido, las estrategias de soporte operaron como un tejido invisible que sostuvo las prácticas desarrolladas y potenció la acción formativa. Los soportes aplicados en la experiencia fueron cuatro:

Acompañamiento docente y mentoría pedagógica

El primer soporte fue el acompañamiento continuo al profesorado, centrado en la reflexión pedagógica y la resolución de dificultades durante la aplicación de las estrategias núcleo. Este acompañamiento se desarrolló mediante reuniones semanales, retroalimentaciones personalizadas y espacios de observación conjunta. Siguiendo la perspectiva de Fullan (2007), la mentoría actúa como catalizador del cambio al ofrecer guía, confianza y diálogo sobre la práctica. En la experiencia, el rol del mentor no fue jerárquico, sino horizontal: se trató de construir conjuntamente el sentido de la innovación, promoviendo una cultura de mejora continua. Las bitácoras de seguimiento y los registros reflexivos evidenciaron un avance en la capacidad de los docentes para ajustar sus prácticas en función de los aprendizajes observados.

Acompañamiento docente y mentoría pedagógica

El segundo soporte consistió en la creación de entornos virtuales colaborativos que articularon la interacción, la producción colectiva y el intercambio de saberes. En estos espacios se compartieron materiales, experiencias y evidencias de las estrategias núcleo. Inspirados en el concepto de comunidad de práctica propuesto por Wenger (2001), los entornos digitales se configuraron como escenarios donde los participantes aprendieron unos de otros mediante la participación legítima y la reflexión compartida. Su función fue sostener la cohesión del grupo, mantener el flujo comunicativo y asegurar la continuidad del proceso formativo incluso fuera del aula. Los foros, repositorios y sesiones virtuales documentaron el desarrollo de estas comunidades activas, demostrando que la innovación se nutre del diálogo permanente.

Gestión institucional participativa

Un tercer soporte clave fue la articulación con la gestión institucional, que permitió legitimar las acciones del proyecto dentro del marco organizativo de la escuela. La dirección y los equipos técnicos participaron activamente en la planificación y en la toma de decisiones, garantizando recursos, tiempos y acompañamiento. Bolívar (2012) sostiene que la cultura institucional es el sustrato donde florecen o fracasan los procesos de innovación; cuando las estructuras institucionales reconocen y apoyan las prácticas emergentes, estas logran trascender el aula y generar transformación sistémica. En esta experiencia, la gestión participativa no solo brindó soporte logístico, sino que también fortaleció el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida, aspectos fundamentales para la sostenibilidad del cambio.

Red de intercambio interinstitucional

Finalmente, se desarrolló un soporte de intercambio entre instituciones educativas que compartían propósitos similares en torno a la enseñanza de la historia y la integración de tecnologías. Esta red promovió encuentros virtuales y presenciales donde los docentes socializaron sus experiencias, recibieron retroalimentación y contrastaron sus prácticas. Este componente fortaleció la dimensión social de la innovación, al generar aprendizaje colectivo y sentido de comunidad extendida. Como advierte Fullan y Hargreaves (2012), el capital profesional se expande cuando los docentes se reconocen mutuamente como pares que aprenden y transforman. Las actas de los encuentros y los materiales compartidos evidenciaron cómo el trabajo interinstitucional amplió la perspectiva del proyecto y enriqueció las estrategias núcleo.

2.5.3. Conexión con las estrategias núcleo

El acompañamiento pedagógico fortaleció la co-creación digital al ofrecer guía técnica y conceptual; los espacios colaborativos virtuales potenciaron los foros reflexivos, consolidando la comunidad de práctica; la gestión institucional participativa permitió la continuidad de los talleres interculturales, al integrar recursos y legitimidad institucional; y la red interinstitucional amplió el alcance de las líneas del tiempo cíclicas, al facilitar el intercambio de materiales y perspectivas. En conjunto, los soportes garantizaron la co-

herencia entre lo planificado y lo vivido, asegurando que la innovación no quedara en el plano experimental, sino que se consolidara como práctica sostenida y compartida.

La presencia de soportes sólidos demuestra que la innovación educativa requiere tanto creatividad como estructura. Sin acompañamiento, diálogo y apoyo institucional, incluso las mejores estrategias pueden diluirse en el tiempo. Como señala Bolívar (2012), una cultura escolar de colaboración es el terreno fértil donde germina el cambio. La experiencia sistematizada muestra que los soportes no son añadidos externos, sino componentes vitales del ecosistema estratégico que sostienen la sostenibilidad, la coherencia y la expansión de la innovación. En suma, los soportes aplicados operaron como la infraestructura invisible que permitió que las prácticas docentes se consolidaran, se compartieran y se proyectaran hacia nuevas transformaciones.

2.5.4. Estrategias de contingencia desplegadas

En toda experiencia educativa innovadora, la planificación inicial suele verse desafiada por imprevistos que ponen a prueba la flexibilidad del equipo y la coherencia del diseño. Lejos de constituir un obstáculo, las contingencias representan oportunidades para reafirmar la solidez pedagógica y metodológica del proceso. En la sistematización de experiencias, visibilizar estas adaptaciones permite comprender cómo la práctica responde al contexto, garantizando la credibilidad y la validez del relato (Stake, 1995). Este módulo, dedicado a las estrategias de contingencia, se centra en mostrar las decisiones tomadas frente a los desafíos emergentes y cómo dichas acciones aseguraron la continuidad y consistencia de los aprendizajes. Los principales imprevistos enfrentados durante el desarrollo del proyecto fueron cuatro:

Intermitencia en la conectividad y acceso a recursos digitales

El primer desafío surgió de la inestabilidad tecnológica, que limitó la participación sincrónica de algunos docentes y estudiantes. Para afrontarlo, se implementó una estrategia de contingencia basada en la flexibilidad tecnológica, que incluyó el uso de plataformas alternas de bajo consumo de datos y la habilitación de materiales descargables. Este enfoque, alineado con lo que Fullan (2007) denomina “resiliencia adaptativa”, permitió sostener la comunicación y mantener la secuencia didáctica. Además, la diversificación de medios (correo, WhatsApp, y repositorios locales) generó una cultura de autonomía tecnológica entre los participantes. Las evidencias documentales —capturas de pantalla,

registros de acceso y tareas entregadas offline— mostraron la efectividad de esta respuesta ante la brecha digital.

Desigual participación docente en las actividades colaborativas

Un segundo imprevisto fue la participación irregular de algunos docentes, influida por sobrecarga laboral y diferentes niveles de apropiación tecnológica. Frente a ello, se aplicó una estrategia de acompañamiento diferenciado, ofreciendo tutorías individuales y promoviendo acuerdos de trabajo cooperativo en pequeños grupos. Este ajuste buscó equilibrar la participación sin generar presión adicional, reforzando el sentido de comunidad profesional. Según Wenger (2001), la pertenencia se construye mediante la interacción significativa y el reconocimiento mutuo; por tanto, el equipo priorizó la confianza sobre la imposición. La evidencia más clara fue la reincorporación progresiva de docentes rezagados, lo que consolidó la continuidad del aprendizaje colectivo y la equidad dentro del proceso.

Dificultades en la evaluación formativa en entornos híbridos

El tercer imprevisto se relacionó con la evaluación del aprendizaje en contextos híbridos, donde la observación directa y la retroalimentación inmediata resultaban limitadas. La contingencia aplicada consistió en redefinir los criterios de evaluación formativa mediante rúbricas compartidas y espacios de coevaluación entre pares. Yin (2014) señala que la validez de un proceso educativo se fortalece cuando las evidencias son verificables y trianguladas; en este sentido, las nuevas herramientas de seguimiento (formularios digitales, portafolios virtuales y autoevaluaciones reflexivas) aseguraron la coherencia entre lo planificado y lo evidenciado. Este ajuste no solo resolvió la dificultad técnica, sino que consolidó un aprendizaje más autónomo y autorregulado por parte de los participantes.

Ajustes en la coordinación institucional del proyecto

Finalmente, se enfrentaron desajustes en la calendarización y coordinación institucional, derivados de cambios administrativos y prioridades emergentes. La respuesta fue implementar una gestión colaborativa adaptativa, basada en reuniones semanales breves y la redefinición participativa de cronogramas. Este proceso de ajuste permitió mantener el compromiso institucional sin sacrificar la calidad del trabajo pedagógico. De acuerdo con Bolívar (2012), las culturas escolares resilientes se distinguen por su capacidad para

reorganizarse sin perder el propósito formativo. La experiencia evidenció que la flexibilidad administrativa, combinada con comunicación constante, constituye un soporte clave para la sostenibilidad de las innovaciones educativas en contextos reales.

Contingencias que garantizaron resultados y aprendizajes

Estas contingencias no se limitaron a resolver problemas puntuales, sino que actuaron como mecanismos que preservaron los resultados de aprendizaje definidos en el currículo: la reflexión crítica sobre la interculturalidad, el uso pedagógico de las TIC y la consolidación del pensamiento histórico desde la digitalidad. Al adaptarse a las condiciones cambiantes, el equipo docente fortaleció su competencia profesional en la toma de decisiones informadas y en la gestión del cambio. Según Stake (1995), la credibilidad de una sistematización se sustenta en la transparencia con la que se narran las adaptaciones; en esta experiencia, cada contingencia se convirtió en evidencia de la capacidad institucional y docente para sostener la innovación sin perder su coherencia epistemológica ni pedagógica.

Mirar retrospectivamente estas contingencias permite comprender que la innovación no se mide solo por la novedad de sus estrategias, sino por la capacidad de respuesta ante la incertidumbre. Como subraya Fullan (2007), las transformaciones educativas auténticas requieren de liderazgo distribuido, colaboración y una ética de la adaptabilidad. Cada ajuste —desde la conectividad hasta la gestión institucional— reveló la importancia de una pedagogía situada, sensible a las condiciones reales y abierta a la revisión constante. Lejos de debilitar el proceso, las contingencias fortalecieron la cohesión del equipo, la validez del aprendizaje y la confianza en la sistematización como un ejercicio de pensamiento crítico sobre la práctica.

2.5.5. Arquitectura del ecosistema (diagrama + relato)

Toda innovación educativa se sostiene en una trama de relaciones que conectan acciones, decisiones y aprendizajes. En la experiencia sistematizada, la lógica de conexiones entre estrategias núcleo, de soporte y de contingencia constituye el corazón del ecosistema estratégico. Esta arquitectura no es un conjunto de partes aisladas, sino una red viva de interacciones que da forma a la sostenibilidad y coherencia del proceso formativo. Desde una perspectiva de pensamiento sistémico, el valor del ecosistema radica en la complementariedad y retroalimentación entre sus componentes (Checkland, 1999). Así,

la planificación deja de ser una secuencia lineal para convertirse en un entramado dinámico de acciones que se ajustan continuamente según las condiciones del contexto (Bryson, 2018).

Las estrategias núcleo —centradas en la enseñanza crítica de la historia y la integración de la interculturalidad mediante recursos digitales— constituyen el eje estructural del ecosistema. Estas acciones operaron como el motor de innovación pedagógica, articulando la reflexión docente con la práctica situada. A su alrededor, las estrategias de soporte —acompañamiento institucional, comunidades de práctica y gestión colaborativa— garantizaron el sustento organizacional y emocional necesario para que las innovaciones prosperaran. Según Wenger (2001), las comunidades profesionales de aprendizaje son los espacios donde las prácticas se consolidan y se resignifican colectivamente. Finalmente, las estrategias de contingencia —ajustes frente a la conectividad, la evaluación o la participación desigual— aseguraron la continuidad y resiliencia del proceso, mostrando la capacidad adaptativa del equipo docente (Fullan, 2007).

La arquitectura del ecosistema: interdependencia y dinámica interna

En esta arquitectura, cada tipo de estrategia cumple una función diferenciada pero interdependiente. Las estrategias núcleo aportan dirección y sentido pedagógico; las de soporte proveen los recursos, vínculos y estructuras que sostienen el movimiento; y las contingencias garantizan la flexibilidad y respuesta frente a la incertidumbre. Morin (2001) señala que los sistemas complejos se caracterizan por la circularidad de sus relaciones: las partes producen el todo y el todo retroactúa sobre las partes. En la práctica, esta interdependencia se expresó en la forma en que el acompañamiento institucional fortaleció la implementación de actividades críticas en clase, mientras que las contingencias permitieron ajustar los tiempos, los medios y los formatos sin perder la coherencia curricular ni los resultados de aprendizaje.

De este modo, la arquitectura del ecosistema se asemeja a un organismo vivo, donde cada componente mantiene una función vital dentro del conjunto. El soporte no existe para controlar, sino para nutrir; la contingencia no interrumpe, sino que redirige; y el núcleo no impone, sino que genera movimiento. Esta lógica circular refleja una planificación estratégica flexible (Bryson, 2018), en la que las decisiones emergen de la interacción constante entre reflexión y acción. La cultura colaborativa, construida a lo largo del proceso, permitió que el equipo docente interpretara la incertidumbre como oportunidad y

no como amenaza. Así, el ecosistema educativo se configuró como una comunidad de aprendizaje en expansión, abierta a la innovación y sostenida por vínculos de confianza.

2.5.6. Síntesis final: el ecosistema como entramado de sostenibilidad

La arquitectura del ecosistema sintetiza la evolución de una experiencia que transitó desde la formulación de competencias y resultados de aprendizaje hasta la consolidación de un modelo pedagógico vivo, reflexivo y autorregulado. Este modelo se sostiene en la interdependencia entre sus componentes y en la coherencia ética y epistemológica que los une. Como plantea Bolívar (2012), la sostenibilidad de una innovación educativa no reside solo en sus logros inmediatos, sino en la capacidad institucional para mantener una cultura de mejora continua. En este sentido, el ecosistema configurado en esta experiencia constituye una práctica de gobernanza pedagógica, donde la planificación estratégica (Bryson, 2018) y el pensamiento complejo (Morin, 2001) convergen en una misma dirección: la construcción de un sistema educativo flexible, reflexivo y profundamente humano.

Conexión entre estrategias aplicadas y competencias curriculares

El ecosistema estratégico desarrollado en esta experiencia educativa permitió articular de manera coherente las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia con las competencias curriculares del programa formativo. Esta alineación se sustentó en la comprensión de que el currículo basado en competencias no se limita a la formulación de resultados esperados, sino que implica la creación de entornos pedagógicos que posibiliten su desarrollo integral (Zabalza, 2003). De este modo, las acciones implementadas respondieron tanto a la lógica de la planificación institucional como al contexto real de aprendizaje, generando un entramado dinámico entre teoría, práctica y reflexión docente. Siguiendo a Barnett (2001), el desarrollo de competencias en contextos de complejidad requiere de un diseño educativo capaz de articular saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, en un proceso que reconozca la incertidumbre como oportunidad de innovación.

Competencia: Pensamiento crítico y reflexivo

Una de las competencias más fortalecidas fue la del pensamiento crítico y reflexivo, desarrollada a través de estrategias núcleo centradas en la problematización de los contenidos y la producción colaborativa de conocimiento. La metodología basada en el análisis

de casos históricos y el uso de TIC gamificadas facilitó el tránsito del estudiante desde la comprensión literal hacia la interpretación crítica de los fenómenos sociales. Esta estrategia se apoyó en el acompañamiento docente y la evaluación formativa, permitiendo evidenciar procesos de autorregulación del aprendizaje y toma de decisiones argumentadas. Como sostienen Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva garantiza que las actividades de aprendizaje, la evaluación y los resultados esperados se articulen de manera coherente, lo que potencia la autenticidad de los desempeños observados.

Competencia: Trabajo colaborativo y aprendizaje situado

La competencia de trabajo colaborativo se consolidó mediante soportes institucionales que favorecieron la creación de comunidades de práctica y espacios de diálogo reflexivo entre docentes y estudiantes. Estos escenarios, inspirados en los planteamientos de Wenger (2001), promovieron el aprendizaje situado y la construcción colectiva de saberes, donde la cooperación fue clave para la resolución de problemas y la innovación pedagógica. En este sentido, el soporte institucional —a través de tutorías, círculos de estudio y encuentros interdisciplinarios— operó como un catalizador que sostuvo la motivación y la cohesión del grupo. Las evidencias obtenidas, como productos digitales, proyectos conjuntos y registros reflexivos, demuestran la eficacia de estas prácticas para fortalecer la dimensión social del aprendizaje.

Competencia: Innovación y adaptación al cambio

Otra competencia alcanzada fue la de innovación y adaptación al cambio, en respuesta a los imprevistos surgidos durante la implementación del proyecto. Las estrategias de contingencia desplegadas —ajustes tecnológicos, rediseño de actividades y acompañamiento virtual— permitieron mantener la continuidad pedagógica sin sacrificar la calidad de los aprendizajes. Este proceso refleja lo que Fullan (2007) denomina la capacidad adaptativa del cambio educativo: una dinámica en la que la incertidumbre se transforma en fuente de aprendizaje organizacional. Así, las contingencias no se asumieron como obstáculos, sino como oportunidades para repensar la práctica, reforzar la resiliencia institucional y consolidar un enfoque pedagógico flexible e innovador.

Coherencia, pertinencia y transferibilidad

El cierre de este ecosistema estratégico muestra que la coherencia curricular no depende solo del diseño planificado, sino del modo en que las estrategias implementadas dialogan entre sí y responden a las necesidades reales de los actores educativos. En este sentido, la experiencia analizada permitió comprobar que la pertinencia del currículo se fortalece cuando las prácticas docentes se alinean con propósitos formativos claros y con un acompañamiento institucional sostenido (Bolívar, 2012). La transferibilidad, por su parte, se evidencia en la capacidad de replicar o adaptar las estrategias en otros contextos, conservando su esencia reflexiva y transformadora. Retomando a Morin (2001), la educación que se funda en la complejidad debe concebir el conocimiento como un tejido vivo de relaciones, donde cada componente del ecosistema aporta sentido y sostenibilidad al conjunto. Así, este cierre no constituye un punto final, sino una apertura hacia la evaluación integral del impacto y la proyección futura del modelo.

2.6. Evaluación de la sistematización de la identidad intercultural en la práctica digital docente

La descripción del ecosistema estratégico permitió comprender cómo las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia configuraron la dinámica operativa de la experiencia formativa, mostrando de manera concreta cómo los docentes integraron el enfoque intercultural en sus prácticas digitales. Este recorrido evidenció la secuencia de decisiones pedagógicas, los medios utilizados y las adaptaciones realizadas frente a los desafíos emergentes. Corresponde ahora avanzar hacia un nuevo plano analítico: la evaluación del proceso. La incorporación de instrumentos y criterios de valoración permitirá verificar hasta qué punto las estrategias implementadas lograron fortalecer la construcción de identidades culturales en los entornos digitales de aprendizaje.

2.6.1. Instrumentos de evaluación aplicados

La evaluación del proceso formativo requirió el uso de instrumentos capaces de captar tanto los avances en la producción académica como las percepciones y significados construidos por los docentes participantes. En el marco de una sistematización orientada a comprender la integración de la interculturalidad en prácticas digitales, los instrumen-

tos cumplen un rol clave: permiten documentar el efecto real de las estrategias aplicadas y valorar la coherencia entre lo planificado y lo logrado. Como señalan Casanova (1998) y Scriven (1991), la evaluación solo adquiere sentido cuando opera con criterios claros y con mecanismos que permitan emitir juicios fundamentados sobre los aprendizajes y transformaciones observadas. Desde esta mirada, los instrumentos utilizados constituyen una pieza metodológica esencial para garantizar la credibilidad del proceso.

Los instrumentos aplicados fueron: la rúbrica de análisis de prácticas digitales interculturales, el cuestionario de percepción docente sobre la experiencia, las entrevistas semiestructuradas y la revisión de productos digitales elaborados en el módulo. Esta combinación permitió articular datos cuantitativos y cualitativos, asegurando triangulación y solidez analítica, tal como recomiendan Stake (1995) y Flick (2014) para los estudios de caso educativos. Además, cada instrumento fue diseñado de acuerdo con los objetivos del módulo y los resultados de aprendizaje establecidos, lo que garantiza coherencia con la alineación curricular trabajada previamente.

La rúbrica de análisis de prácticas digitales interculturales permitió valorar la calidad de las actividades diseñadas por los docentes. Incluyó criterios de representación de la diversidad cultural, uso crítico de herramientas digitales, pertinencia pedagógica y coherencia narrativa. Se aplicó en dos momentos del curso (antes y después de la intervención formativa), lo que permitió observar progresos y tensiones en el uso de la interculturalidad como eje didáctico. La rúbrica produjo evidencias objetivas sobre el nivel de integración de los enfoques interculturales, en línea con la importancia del juicio fundamentado descrita por Scriven (1991).

El cuestionario de percepción docente recogió valoraciones sobre la claridad del proceso formativo, el nivel de apropiación de los conceptos interculturales y la utilidad del trabajo digital en la práctica profesional. Fue aplicado de manera anónima mediante formularios en línea y combinó preguntas de escala Likert con ítems abiertos para recoger matices interpretativos. Las respuestas permitieron contrastar los avances observados en los productos digitales con la experiencia subjetiva de los participantes, siguiendo la lógica de evaluación formativa planteada por Casanova (1998), donde la percepción docente se convierte en un insumo clave para comprender el sentido de los aprendizajes.

Las entrevistas semiestructuradas ofrecieron profundidad interpretativa al proceso evaluativo. Permitieron explorar la forma en que los docentes resignificaron su relación con la interculturalidad, cómo afrontaron la creación de actividades digitales y qué transformaciones identificaron en su mirada pedagógica. Este instrumento aportó evidencias na-

rrativas que complementaron la información generada por la rúbrica y los cuestionarios, respondiendo a la recomendación de Stake (1995) sobre la importancia de la triangulación para asegurar credibilidad y robustez en estudios de caso.

La revisión de productos digitales constituyó un cuarto instrumento clave, pues permitió analizar directamente los materiales elaborados: infografías, líneas de tiempo, relatos digitales y microactividades construidas con enfoque intercultural. La confrontación entre las versiones iniciales y finales hizo visible la evolución conceptual y técnica de los docentes. Este procedimiento se alinea con lo planteado por Yin (2014), quien señala que el análisis directo de productos constituye una evidencia sólida para valorar coherencia, consistencia y pertinencia.

En conjunto, la pertinencia de estos instrumentos radica en que permiten evaluar la complejidad del proceso desde múltiples ángulos. Combinan criterios objetivos, percepciones subjetivas y evidencias narrativas, logrando un equilibrio entre medición y comprensión. Además, responden a la naturaleza reflexiva de la sistematización, pues no solo verifican resultados, sino que permiten interpretar los sentidos construidos durante la experiencia. Su selección responde al propósito de ofrecer una evaluación rigurosa que fortalezca la validez de la sistematización y su potencial de transferibilidad.

La articulación de estos instrumentos otorgó solidez al proceso evaluativo, ya que permitió contrastar datos, matizar interpretaciones y respaldar cada hallazgo con evidencias verificables. Esta triangulación asegura que los resultados presentados en el siguiente apartado cuenten con credibilidad metodológica y coherencia académica, fortaleciendo la legitimidad de la experiencia y su aporte a la enseñanza intercultural en entornos digitales. Con ello, se abre el camino hacia el análisis detallado de los indicadores y las evidencias que sustentan el impacto de la innovación pedagógica desarrollada.

Indicadores de evaluación y criterios de validez

La evaluación del proceso formativo requería contar con indicadores capaces de mostrar, de manera clara y verificable, los aprendizajes alcanzados por los docentes y la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado. Los indicadores funcionan como unidades observables que permiten traducir conceptos amplios —como pensamiento crítico, integración intercultural o competencia digital— en acciones concretas susceptibles de análisis. Como señalan Scriven (1991) y Yin (2014), definir indicadores precisos no solo facilita emitir juicios fundamentados, sino que otorga transparencia y rigor al proceso evaluativo.

En el contexto de esta sistematización, los indicadores fueron seleccionados para valorar tanto la calidad de los productos digitales como la profundidad reflexiva y el compromiso pedagógico de los participantes.

Los indicadores aplicados fueron: (1) Integración del enfoque intercultural en los productos digitales, (2) Coherencia y pertinencia pedagógica de las actividades diseñadas, (3) Uso crítico de herramientas digitales, (4) Participación activa en los espacios de interacción académica y (5) Capacidad de autorreflexión crítica sobre la práctica docente. Estos indicadores se derivaron tanto de las competencias curriculares como de los objetivos del módulo, permitiendo evaluar dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionadas con el proceso formativo. Su definición respondió a la necesidad de contar con parámetros claros y comparables, siguiendo la recomendación metodológica de Stake (1995) de establecer criterios observables que fortalezcan la credibilidad del análisis cualitativo.

El indicador de integración del enfoque intercultural permitió evaluar en qué medida los docentes incorporaron voces diversas, saberes locales y perspectivas críticas en sus actividades digitales. Este indicador se aplicó mediante la revisión sistemática de los productos elaborados —infografías, relatos digitales, líneas del tiempo y microproyectos—, observando la presencia de representaciones culturales plurales y narrativas alternativas a los discursos tradicionales. La evidencia producida mostró avances significativos entre los primeros diseños y las versiones finales, evidenciando apropiación conceptual y sensibilidad pedagógica hacia la diversidad cultural.

El indicador de coherencia y pertinencia pedagógica valoró la relación entre objetivos, actividades y recursos seleccionados. Se aplicó a partir de una rúbrica que evaluó la claridad didáctica, la adecuación del enfoque metodológico y la articulación entre contenido disciplinar y estrategias digitales. Los resultados evidenciaron mejoras en la estructuración de las actividades y en la capacidad de justificar las decisiones pedagógicas. Este indicador permitió observar la consolidación de competencias vinculadas al diseño instruccional y su relación con la interculturalidad.

El indicador de uso crítico de herramientas digitales examinó cómo los docentes seleccionaron y aplicaron plataformas y recursos en función de sus propósitos educativos. Más que valorar destrezas técnicas, este indicador puso atención en la capacidad de los participantes para transformar las herramientas digitales en medios para el diálogo cultural. Se aplicó mediante observación de actividades, revisión de portafolios y análisis de comentarios en foros. Las evidencias mostraron un tránsito desde un uso instrumen-

tal hacia un uso reflexivo, alineado con lo planteado por autores como Coll y Monereo (2011).

El indicador de participación activa permitió medir el nivel de compromiso en debates, foros y sesiones de retroalimentación. Se aplicó mediante registros de interacción, análisis de aportes escritos y seguimiento de tareas colaborativas. La evidencia mostró que la mayoría de los docentes mantuvo una participación sostenida, lo cual favoreció la construcción de un clima de aprendizaje colectivo. Este indicador reveló la importancia de la colaboración como componente central en los procesos de innovación educativa.

Finalmente, el indicador de autorreflexión crítica evaluó la capacidad de los docentes para analizar sus prácticas, identificar tensiones y elaborar interpretaciones fundamentadas sobre su experiencia. Se aplicó mediante entrevistas semiestructuradas, autoevaluaciones escritas y análisis de diarios reflexivos. Las evidencias recogidas resaltaron transformaciones en la comprensión del rol docente y en la articulación entre interculturalidad y digitalidad, demostrando el potencial reflexivo del proceso formativo.

Los criterios de validez adoptados se basaron en la triangulación de instrumentos, la coherencia entre indicadores y competencias curriculares, y la consistencia interna en la interpretación de evidencias. Siguiendo a Yin (2014), la validez de un estudio depende de la correspondencia entre lo que se pretende evaluar y las evidencias efectivamente recogidas; mientras que Stake (1995) subraya que la credibilidad se fortalece mediante la triangulación y la transparencia analítica. En este caso, cada indicador se verificó mediante al menos dos fuentes distintas, garantizando solidez metodológica. Además, se incorporaron criterios de auditabilidad y claridad interpretativa, siguiendo orientaciones de Flick (2014).

2.6.2. Análisis preliminar de evidencias

Las evidencias recogidas provinieron de los productos digitales elaborados por los docentes, los registros de participación en foros virtuales, las rúbricas aplicadas a las actividades diseñadas y las entrevistas semiestructuradas realizadas al finalizar el módulo. Este conjunto de materiales permitió observar el proceso de aprendizaje desde diferentes ángulos y ofreció una visión amplia sobre cómo los participantes integraron el enfoque intercultural en sus prácticas digitales. La diversidad de fuentes hizo posible identificar avances conceptuales, transformaciones pedagógicas y cambios en la sensibilidad intercultural.

Para organizar las evidencias se construyeron categorías de análisis vinculadas con las competencias curriculares: integración intercultural, pertinencia pedagógica y uso crítico de herramientas digitales. Los productos digitales fueron analizados mediante criterios de representación cultural, coherencia y calidad discursiva; la participación en foros se sistematizó mediante matrices de frecuencia e intensidad argumentativa; y las entrevistas se codificaron identificando temas recurrentes relacionados con la autoconciencia docente, las tensiones en el uso de tecnología y la resignificación de la enseñanza de la historia (Chaves, 2021). Esta organización permitió establecer patrones claros de desarrollo y áreas que requieren seguimiento.

El análisis preliminar mostró que los docentes lograron incorporar elementos interculturales en sus diseños digitales, especialmente en la representación de voces históricas diversas y en la inclusión de saberes locales. Sin embargo, persistieron dificultades para articular estos elementos con actividades que estimulen pensamiento crítico. En los cuestionarios, más del 75 % de los participantes afirmó haber fortalecido su comprensión sobre el vínculo entre interculturalidad y digitalidad, aunque solicitaron más acompañamiento metodológico para desarrollar estrategias didácticas coherentes. En las entrevistas, varios docentes destacaron que el módulo les permitió cuestionar enfoques tradicionales y ver la historia como un espacio de diálogo cultural, lo cual coincide con lo señalado por Vives Varela y Hamui Sutton (2021) sobre el valor transformador de la reflexión situada.

Un ejemplo ilustrativo provino del testimonio de una docente que señaló: “Antes usaba lo digital solo para presentar contenido; ahora entiendo que puedo usarlo para visibilizar memorias que nunca aparecieron en los textos escolares”. Este tipo de narrativas confirma que la experiencia no solo promovió cambios técnicos, sino también una reconfiguración identitaria del rol docente. Stake (1995) recuerda que los relatos personales son claves para comprender la profundidad del cambio educativo, ya que permiten ver cómo la experiencia modifica percepciones, creencias y prácticas.

En conjunto, este análisis preliminar permite afirmar que la experiencia generó avances significativos en la capacidad de los docentes para diseñar propuestas digitales con enfoque intercultural, aunque evidencia áreas que requieren fortalecimiento, como la argumentación crítica y la conexión entre actividades y competencias. Estos resultados constituyen la base para el siguiente apartado, donde se analizarán los criterios de validez, los posibles sesgos y la factibilidad de generalizar los hallazgos. De esta manera, la sistematización avanza hacia una mirada más rigurosa que articula evidencias, interpretación y credibilidad metodológica.

2.6.3. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

La validez del proceso evaluativo se aseguró mediante la triangulación sistemática de instrumentos —rúbricas, análisis de productos digitales, cuestionarios de percepción y entrevistas semiestructuradas—, lo que permitió contrastar información desde distintas fuentes y momentos. Siguiendo a Yin (2014), la validez en estudios de caso depende de la correspondencia entre los propósitos evaluativos y las evidencias efectivamente recogidas; en este sentido, cada indicador fue verificado con dos o más registros para garantizar consistencia interna. Además, se compararon los resultados obtenidos con las competencias curriculares y los propósitos del módulo, fortaleciendo la alineación conceptual y metodológica. La revisión cruzada entre docentes facilitadores y observadores externos aportó un nivel adicional de control, asegurando transparencia y trazabilidad en el análisis.

Aun con estas medidas, el proceso reconoció la presencia de sesgos que pudieron influir en los resultados. Uno de los más evidentes fue la tendencia a la autoevaluación positiva en los cuestionarios, donde algunos docentes sobreestimaron sus avances en el uso intercultural de herramientas digitales. Otro sesgo emergió en la selección de evidencias, ya que no todos los participantes entregaron productos completos o comparables en términos de complejidad. Para mitigar estos riesgos, se incorporaron entrevistas semiestructuradas y se solicitó una segunda versión de algunos productos, siguiendo las recomendaciones de Maxwell (2021) sobre credibilidad y reducción de sesgos en investigación cualitativa. Este procedimiento permitió obtener interpretaciones más equilibradas y reducir la influencia de percepciones subjetivas.

En términos de factibilidad, el proceso enfrentó limitaciones de tiempo, variabilidad en la disponibilidad tecnológica y diferencias en la experiencia previa de los docentes con plataformas digitales. Algunos participantes reportaron dificultades de conectividad o falta de familiaridad con herramientas de edición digital, lo que retrasó la entrega de evidencias. Sin embargo, la flexibilidad metodológica permitió redistribuir plazos, ofrecer acompañamiento adicional y adaptar ciertos instrumentos a formatos accesibles. Como señala Sharp (2003), la factibilidad en evaluación requiere priorizar la utilidad práctica del proceso por encima de su perfección metodológica, criterio que guió las decisiones adoptadas para sostener el compromiso y la participación del grupo.

Esta reflexión crítica permitió reconocer que la evaluación realizada, aunque atravesada por desafíos, mantiene un nivel adecuado de validez, credibilidad y coherencia con los objetivos del módulo. Identificar sesgos y dificultades no solo fortalece la interpreta-

ción de los resultados, sino que constituye un aprendizaje sobre la importancia de planificar evaluaciones flexibles, sensibles al contexto y metodológicamente transparentes. En conjunto, estos hallazgos preparan el cierre evaluativo del siguiente apartado, donde se integrarán los resultados para comprender mejor el aporte de la experiencia al desarrollo profesional docente y a la enseñanza intercultural en entornos digitales.

La evaluación realizada confirmó que la experiencia permitió alcanzar competencias clave del dispositivo formativo, entre ellas la comunicación académica, la integración crítica de saberes digitales y la capacidad de autorreflexión pedagógica. Los instrumentos aplicados —rúbricas, análisis de productos, cuestionarios y entrevistas— ofrecieron un panorama sólido y coherente sobre el progreso del grupo, alineado con los indicadores establecidos. Tal como recuerda Stake (1995), la credibilidad en estudios de caso depende de la triangulación y consistencia entre fuentes de datos; en este proceso, las convergencias encontradas fortalecieron la afirmación de que la innovación no solo fue coherente en su diseño, sino también efectiva en sus resultados. Estos hallazgos permiten sostener, con fundamento, que las competencias previstas se expresaron en prácticas reales de producción académica y reflexión docente.

Sin embargo, la evaluación también evidenció limitaciones que resultan necesarias para comprender la experiencia en toda su complejidad. Persistieron desafíos en la argumentación crítica de algunos participantes, así como desigualdades en la profundidad de las autoevaluaciones y en la consistencia del uso de fuentes, lo que sugiere la necesidad de acompañamientos diferenciados. Estas variaciones no deben interpretarse como fallas del proceso, sino como parte inherente a las dinámicas formativas, donde los ritmos y trayectorias son heterogéneos. Como advierte Sharp (2003), una evaluación útil no se centra únicamente en confirmar logros, sino en identificar los matices que orientan la mejora continua. Desde esta perspectiva, las limitaciones observadas enriquecen el análisis al mostrar que toda innovación implica tensiones, aprendizajes y oportunidades de perfeccionamiento.

Este cierre evaluativo prepara de manera natural la transición hacia la reflexión sobre transferibilidad y proyección institucional, que será el foco del siguiente módulo. La evaluación no se concibe aquí como un punto final, sino como un mecanismo que ilumina las condiciones necesarias para que la experiencia pueda replicarse, adaptarse o ampliarse en otros contextos formativos. En línea con Stake (1995), las narrativas y evidencias recogidas permiten comprender no solo qué ocurrió, sino por qué ocurrió y bajo qué circunstancias podría seguir ocurriendo. Así, este puente final abre la puerta a un análisis

más amplio sobre el valor y la sostenibilidad de la experiencia, habilitando el tránsito dedicado a la transferencia y proyección futura.

La evaluación realizada permitió reconocer avances significativos en la experiencia, especialmente en logros confirmados por la evaluación, los cuales evidencian que las estrategias implementadas lograron fortalecer competencias clave del proceso formativo. Al mismo tiempo, el análisis reveló limitaciones identificadas, aspectos que, lejos de restar valor al proceso, enriquecen su comprensión al mostrar la complejidad del aprendizaje docente y las diferencias en la apropiación de las herramientas pedagógicas. Esta síntesis equilibrada cierra el apartado evaluativo con una mirada crítica y honesta sobre los alcances reales de la experiencia.

Con estos resultados, el capítulo se dispone a dar un paso hacia una reflexión más profunda y situada, orientada a comprender enfoque de la reflexión final: aprendizajes, transferibilidad. Esta nueva etapa desplaza el foco desde la comprobación de logros hacia la interpretación del sentido formativo de lo vivido, abriendo la posibilidad de proyectar la experiencia hacia otros contextos y de identificar los aprendizajes que pueden inspirar futuras prácticas. De este modo, este puente funciona como una transición que articula evaluación y reflexión, preparando al lector para un cierre integrador que trascienda la descripción para alcanzar un nivel más amplio de análisis y proyección educativa.

Los aportes más significativos de la experiencia se evidenciaron en aportes principales de la experiencia, los cuales permitieron fortalecer la práctica pedagógica digital desde un enfoque intercultural y crítico. Estos avances muestran que la experiencia no solo resolvió necesidades inmediatas de formación, sino que abrió un espacio de transformación pedagógica donde la identidad, la escritura y lo digital se entrelazaron como prácticas emancipadoras. Freire (1997) subraya que la praxis auténtica implica unir reflexión y acción en un proceso que humaniza; en esta experiencia, los docentes lograron justamente ese tránsito al reconocerse como sujetos capaces de construir narrativas más inclusivas y culturalmente situadas.

Sin embargo, el desarrollo del proceso estuvo acompañado de tensiones que condicionaron su implementación, como tensiones o resistencias encontradas. Estas resistencias, lejos de detener el avance, revelaron la complejidad del escenario educativo contemporáneo, en el que los docentes deben navegar entre exigencias institucionales, limitaciones tecnológicas y la incertidumbre propia de las innovaciones. Barnett (2001) sostiene que la educación superior es un campo atravesado por la ambigüedad y la indeterminación,

y esta experiencia confirmó que toda transformación profunda exige reconocer y trabajar sobre esas zonas de incertidumbre para sostener el cambio.

En el plano de los aprendizajes, la experiencia permitió reconocer aprendizajes personales, colectivos e institucionales, entre los que destacan la capacidad de los docentes para repensar sus prácticas digitales, la construcción colaborativa de saberes interculturales y la comprensión de la escritura como un acto que configura identidad profesional. Ruffinelli (2017) señala que la reflexión en la acción es el núcleo de las prácticas formativas significativas, y este proceso evidenció que la transformación docente ocurre cuando los actores revisan críticamente su propio hacer y cuestionan las estructuras que sostienen sus prácticas. A nivel institucional, la experiencia abrió la posibilidad de consolidar modelos replicables de acompañamiento pedagógico más sensibles a la diversidad cultural.

Desde una mirada integradora, esta reflexión crítica permitió comprender que la sistematización no se limita a ordenar una experiencia, sino que constituye un proceso de producción de conocimiento sobre la práctica misma. Según Jara (2018), la sistematización es una oportunidad para reconstruir el sentido de lo vivido y transformarlo en aprendizaje colectivo; en este caso, permitió visibilizar un camino donde lo digital, lo intercultural y lo pedagógico convergen en una propuesta con potencial de transferencia a distintos contextos educativos. Así, esta reflexión se convierte en una plataforma que no solo cierra una etapa, sino que proyecta la experiencia hacia nuevas posibilidades formativas y de innovación docente.

Bibliografía

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa. <https://n9.cl/9r7kk>
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write. En C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2.^a ed., pp. 11-23). The Guilford Press. <https://n9.cl/ekon4>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.^a ed.). McGraw-Hill. <https://n9.cl/0eogo>
- Bisbe Bonilla, L. (2021). El Metadiscurso Interpersonal como orientación interpretativa en artículos de Antropología. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 21(2), 4-26. <https://doi.org/10.35956/v.21.n2.2021.p.4-26>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2(1), 79-109.
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations*. John Wiley & Sons. <https://acortar.link/5TGQKY>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102. <https://acortar.link/YSqjz>
- Chaves, V. E. J. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico*, (14), 76-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.70833/rseisa14item276>
- Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice*. John Wiley & Sons. <https://n9.cl/akogo>
- Coll, C., & Monereo, C. (2011). *Psicología de la educación virtual*. <https://n9.cl/imtepn>
- 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*, 2(5), 3-24.
- Elliott, J. (1993). *La investigación acción en la educación*. Morata. <https://n9.cl/lw5b57>
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.^a ed.). Morata. <https://n9.cl/skhe9>

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. <https://n9.cl/2nmd>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press. <https://n9.cl/zp52k1>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with ‘professional capital’. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Gutiérrez Agudelo, M. d. C. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Aquichan*, 7(2), 228-228. <http://ref.scielo.org/d7vsp7>
- Harris, M. (2000). *Antropología Cultural*. Alianza Editorial. <https://n9.cl/qbj6d>
- Hyland, K. (2009). Corpus informed discourse analysis: the case of academic engagement. En M. Charles, D. Pecorari & S. Hunston (Eds.), *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse* (pp. 110-128). Continuum International Publishing Group. <https://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/48564/>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDE. <https://n9.cl/mv1sz>
- Krainer, K. (2023). *Diálogo intercultural en la educación superior en el Ecuador*. FLAC-SO/Abya Yala. <https://doi.org/10.46546/2023-39atrio>
- Kuper, A. (1999). *Cultura: la versión de los antropólogos*. Paidós. <https://n9.cl/m2wg7>
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Professional academic writing in global context*. Routledge. <https://n9.cl/ttraf>
- Maxwell, J. A. (2021). The importance of qualitative research for investigating causation. *Qualitative Psychology*, 8(3), 378. <https://doi.org/10.1037/qup0000219>
- Monereo, C., & Morcillo, P. (2011). Las evaluaciones externas como andamiaje de las prácticas de evaluación. *Cultura y Educación*, 23(2), 183-204.
- Morin, E. (2001). *El método V: La humanidad de la humanidad*. Seuil. <https://n9.cl/cqv2mn>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://n9.cl/94rhjx>
- Scriven, M. (1991). Beyond Formative and Summative Evaluation. En *Teachers College Record* (pp. 19-64, Vol. 92). <https://doi.org/10.1177/016146819109200603>
- Sharp, C. A. (2003). Qualitative Research and Evaluation Methods [Original work published 2003]. *Evaluation Journal of Australasia*, 3(2), 60-61. <https://doi.org/10.1177/1035719X0300300213>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications. <https://n9.cl/9ptwyg>

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. <https://n9.cl/9nurv>
- Tubino, F. (2005). *Interculturalidad y educación en América Latina*. <https://n9.cl/swzh2>
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Universidad de Deusto. <https://n9.cl/mr8a3>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, educación y transformación social*. <https://n9.cl/idpfj6>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. <https://n9.cl/d0kq9v>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.^a ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. <https://n9.cl/uuonn7>

3

Producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa: sistematización de una experiencia de vinculación universitaria

Ariel Omar Cruz Oña³

El capítulo presenta la sistematización de un proyecto de vinculación orientado a fortalecer competencias audiovisuales en jóvenes y comunidades de la ciudad de Milagro. A lo largo de seis módulos, se describen el contexto, la problematización, el propósito pedagógico, el desarrollo metodológico, la evaluación formativa y la reflexión final del proceso. La experiencia evidencia aprendizajes significativos en el dominio del lenguaje audiovisual, la participación activa de los estudiantes y la articulación entre teoría y práctica. Asimismo, identifica desafíos propios de un programa piloto y propone elementos de transferibilidad para futuras implementaciones en otros territorios con características similares.

³Universidad Estatal de Milagro, acruzo2@unemi.edu.ec.

Índice

3.1. La producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	127
3.1.1. Problematicación de la experiencia de producción audiovisual comunitaria	128
3.1.2. Propósito de la producción audiovisual comunitaria	129
3.1.3. Criterios de valor para la producción audiovisual comunitaria	129
3.1.4. Delimitación del objeto de estudio de la producción audiovisual comunitaria	130
3.2. La transición hacia la fundamentación conceptual y operativa de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	131
3.2.1. Conceptos estructurantes relacionados a la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	132
3.2.2. Formulación de dimensiones y variables	134
3.2.3. Fuentes y métodos de verificación de la producción audiovisual comunitaria	138
3.2.4. Justificación teórica de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	141
3.2.5. Actividades y evidencias de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	145
3.2.6. Reflexión sobre la alineación curricular de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	148
3.3. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	150
3.3.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera	151
3.3.2. Resultados de aprendizaje vinculados	154
3.3.3. Integración del vínculo curricular y perfil de carrera	157
3.4. Transición hacia la operacionalización estratégica de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	158
3.4.1. Estrategia núcleo de la producción audiovisual comunitaria	158

3.4.2. Estrategias de soporte aplicadas en la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	162
3.4.3. Relación entre soportes y estrategias núcleo	164
3.4.4. Estrategias de contingencia desplegadas en la sistematización	165
3.4.5. Arquitectura del ecosistema estratégico de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	168
3.4.6. Logro de competencias de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	170
3.5. Hacia la evaluación de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	173
3.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados	174
3.5.2. Pertinencia de los instrumentos utilizados	176
3.5.3. Aporte a la validez del proceso evaluativo	176
3.6. Indicadores de evaluación y criterios de validez de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	177
3.6.1. Criterios de validez adoptados	180
3.7. Análisis preliminar de evidencias de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa	181

3.1. La producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

La experiencia educativa que se presenta en este capítulo se desarrolla en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), dentro de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, en la Carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, específicamente en la asignatura Edición de Video - Work Flow y en el marco de los proyectos de vinculación con la sociedad. Esta articulación entre docencia y vinculación permite que los procesos formativos trasciendan el aula, conectando el aprendizaje técnico con el compromiso social y el desarrollo comunitario a través de la producción audiovisual (Moreira et al., 2022).

Los protagonistas son estudiantes universitarios de quinto semestre, jóvenes entre 19 y 23 años, con una sólida formación en los fundamentos de la producción audiovisual. Su perfil combina creatividad, pensamiento crítico y habilidades técnicas en edición, grabación y narrativa visual. En esta etapa de la carrera, los estudiantes asumen un rol más activo en la construcción de proyectos colaborativos, aplicando sus conocimientos con autonomía y sentido social.

Una escena representativa de esta experiencia ocurre cuando los estudiantes, que durante tres años habían sido receptores de saberes, se enfrentan por primera vez al desafío de transmitir conocimiento a otros. En el marco del proyecto de vinculación Estrategias comunitarias audiovisuales, ellos capacitan a jóvenes de entre 14 y 17 años pertenecientes a distintas ciudadelas del cantón Milagro, ayudándolos a contar sus propias historias a través de la memoria social. Esta iniciativa se alinea con las propuestas de archivos comunitarios planteadas por Bigenho y Stobart (2023), quienes sostienen que las comunidades deben recuperar el control sobre la representación de su memoria y sus narrativas.

El objetivo principal del proyecto es producir un documental comunitario, elaborado por los propios jóvenes barriales. Este cambio de rol —de aprendices a facilitadores— genera en los estudiantes una reflexión profunda sobre la enseñanza, el lenguaje audiovisual y la comunicación como herramienta de transformación social. De acuerdo con Oladeji, Oladeji et al. (2022), los procesos de participación comunitaria en torno al patrimonio cultural fortalecen la identidad colectiva y fomentan la apropiación de los espacios locales, un efecto similar al que aquí se observa a través del cine y la memoria.

Las condiciones institucionales favorecieron significativamente la experiencia. El acceso a aulas equipadas, laboratorios de medios y un campus universitario seguro, permitió

desarrollar talleres prácticos de lenguaje audiovisual con acompañamiento docente constante. La motivación del grupo y el respaldo institucional fueron factores clave para sostener el proceso. Sin embargo, también surgieron limitaciones: la distribución del tiempo entre las clases regulares y las horas de vinculación exigió una planificación rigurosa, y las prácticas en barrios locales requirieron atender aspectos de seguridad.

Este escenario es clave porque muestra cómo una práctica pedagógica basada en la transferencia de conocimiento logra vincular teoría y experiencia, fortaleciendo tanto las competencias técnicas como las pedagógicas de los futuros profesionales. Al enseñar a otros, los estudiantes consolidan lo aprendido y reconfiguran su identidad como productores audiovisuales con compromiso social (Ferrés & Piscitelli, 2012). Así se establece el punto de partida para analizar los problemas, aprendizajes e innovaciones didácticas que emergen de esta experiencia.

3.1.1. Problematicación de la experiencia de producción audiovisual comunitaria

El problema central identificado es la dificultad de los estudiantes para planificar y conducir procesos formativos audiovisuales con sentido pedagógico y comunitario, lo que limita la calidad de la transferencia de conocimiento y la posibilidad de construir memoria cultural mediante productos audiovisuales (Carlino, 2005; Parodi, 2010). Este desafío refleja una tensión entre el dominio técnico y la competencia pedagógica. En la asignatura Edición de Video - Work Flow y el proyecto Estrategias comunitarias audiovisuales, los estudiantes asumen por primera vez la tarea de enseñar lo aprendido.

Según Hyland (2009), toda práctica comunicativa formativa implica interacción social donde el conocimiento se construye colectivamente. En esta línea, Ramírez Iñiguez (2017) destacan que los proyectos comunitarios exitosos requieren diálogo sostenido y estrategias de involucramiento que respeten los saberes locales. Si este problema no se atiende, los procesos pueden volverse meramente operativos, sin reflexión pedagógica ni desarrollo de competencias docentes. Además, se perdería la oportunidad de fortalecer la identidad cultural local y crear un archivo audiovisual que preserve la memoria colectiva. Como advierten Lillis y Curry (2010), cuando las prácticas académicas carecen de base reflexiva, los aprendizajes se fragmentan y su potencial transformador se reduce.

Durante uno de los ensayos de capacitación, algunos estudiantes improvisaron los contenidos sin definir objetivos claros, lo que generó confusión entre los jóvenes asistentes.

Esta situación motivó la incorporación de ensayos supervisados, fortaleciendo la planificación y el acompañamiento docente. Como sostienen Bazerman (2016), el aprendizaje situado requiere procesos de observación y retroalimentación continua. La experiencia, por tanto, articula teoría y acción, creando una red colaborativa donde el conocimiento circula entre universidad y comunidad (Freire, 1997).

3.1.2. Propósito de la producción audiovisual comunitaria

El propósito central es comprender cómo la experiencia de los estudiantes al convertirse en facilitadores de talleres comunitarios fortalece sus competencias pedagógicas y su comprensión del lenguaje audiovisual como herramienta social. Este proceso busca mostrar cómo enseñar a otros se convierte en una práctica reflexiva y transformadora (Ruffinelli, 2017). La intención surge de la necesidad de mirar la enseñanza audiovisual más allá de lo técnico, entendiéndola como un acto de pensamiento, sensibilidad y compromiso con la realidad. Desde una perspectiva humanista, el cine documental y la comunicación visual funcionan como vehículos de memoria y transformación (Bigenho & Stobart, 2023).

Para la comunidad académica, esta sistematización permite repensar la vinculación universitaria como espacio auténtico de aprendizaje, generador de conocimiento situado y participativo (Carlino, 2005; Hyland, 2009). Asimismo, se relaciona con el enfoque de archivos abiertos propuesto por Chisita Chinyemba (2015), quienes subrayan la importancia del acceso y la preservación del patrimonio audiovisual como parte de la formación integral. De este modo, la propuesta se consolida como una experiencia educativa y cultural que contribuye tanto al desarrollo profesional de los estudiantes como al fortalecimiento de la identidad local.

3.1.3. Criterios de valor para la producción audiovisual comunitaria

El valor principal de esta experiencia radica en integrar la formación técnica audiovisual con la enseñanza pedagógica y la participación comunitaria, generando aprendizajes socialmente significativos. Esta convergencia se alinea con la idea de innovación educativa como práctica reflexiva, donde cada intervención produce conocimiento aplicable (Elliott, 1993). Los impactos son visibles en varios niveles: los estudiantes desarrollan autonomía pedagógica, fortalecen sus competencias comunicativas y la institución consolida su presencia comunitaria. Según Ruffinelli (2017), el profesional reflexivo aprende al

actuar y mejora su práctica mediante observación crítica. Además, los productos audiovisuales resultantes no solo son evidencia pedagógica, sino también documentos de valor patrimonial (Rachman, 2024).

Uno de los aspectos más valiosos es su potencial de replicabilidad. El modelo de talleres comunitarios y ensayos supervisados puede adaptarse a otros contextos universitarios. Stenhouse (1987) sostiene que el conocimiento educativo adquiere valor cuando se comparte y adapta, generando redes de aprendizaje que trascienden las fronteras institucionales. En esta línea, Schellnack-Kelly y Modiba (2025) destacan que las tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial aplicada a archivos audiovisuales, amplían las posibilidades de preservación y acceso al patrimonio cultural.

3.1.4. Delimitación del objeto de estudio de la producción audiovisual comunitaria

El objeto de estudio se centra en el proceso formativo que viven los estudiantes al convertirse en facilitadores de talleres audiovisuales comunitarios, analizando cómo la enseñanza participativa potencia sus competencias pedagógicas y su comprensión del audiovisual como herramienta cultural.

El foco principal se sitúa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y acompañamiento pedagógico que ocurre cuando los estudiantes asumen el rol de formadores. Según Flick (2014), delimitar el objeto de estudio permite profundizar en las interacciones y significados que estructuran una experiencia concreta.

La sistematización abarca la primera fase del proyecto (agosto–diciembre 2025) en la Ciudadela San Francisco del cantón Milagro, con la participación de 35 estudiantes, dos docentes tutores, el director del proyecto y jóvenes comunitarios de 14 a 17 años. Las evidencias incluyen registros audiovisuales, observaciones docentes, informes y reflexiones escritas. Documentar esta primera fase permitirá sentar las bases metodológicas para replicar la experiencia y consolidar un repositorio audiovisual cultural, en línea con la propuesta de acceso abierto y preservación sostenible de Chisita y Chinyemba (2015).

Este recorte se justifica porque constituye la fase experimental del proyecto, donde se prueban las estrategias de formación y vinculación con la comunidad. Como indica Stake (1995), los estudios de caso permiten captar la singularidad de una práctica y generar aprendizajes extrapolables. De acuerdo con Jara (2018), la sistematización adquiere sentido cuando transforma la práctica en conocimiento colectivo y compartido.

En conjunto, como una primera fase se muestra una experiencia educativa innovadora que combina el audiovisual, la pedagogía y la participación social como pilares de una educación universitaria transformadora. La práctica docente se redefine como un espacio de creación, diálogo y compromiso cultural, donde enseñar y aprender se entrelazan. Esta sistematización convierte la experiencia en un aporte académico y social que invita a repensar la educación superior desde la colaboración y la memoria colectiva (Gracy, 2018; Rachman, 2024).

3.2. La transición hacia la fundamentación conceptual y operativa de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

La introducción de esta sistematización permitió contextualizar la experiencia educativa desarrollada en la Universidad Estatal de Milagro, dentro de la asignatura Edición de Video - Work Flow y en el marco del proyecto de vinculación Estrategias comunitarias audiovisuales. En este primer tramo se delinearon los principales componentes de la práctica: su contexto institucional y social, el problema formativo identificado —la dificultad de los estudiantes para conducir procesos pedagógicos con sentido comunitario—, el propósito de fortalecer las competencias docentes a través de la enseñanza audiovisual, los criterios de valor que sustentan su relevancia, y la delimitación del objeto de estudio en torno al rol de los estudiantes como facilitadores de talleres audiovisuales en comunidades locales.

Este recorrido inicial permitió reconocer la riqueza formativa que surge cuando la docencia universitaria se articula con la vinculación social, integrando la técnica, la pedagogía y la memoria colectiva como pilares de una educación transformadora (Bigenho & Stobart, 2023; Carlino, 2005; Ruffinelli, 2017).

A partir de este punto, el texto transita del relato narrativo al plano de la fundamentación conceptual y operativa, donde se expondrán los referentes teóricos, metodológicos y analíticos que sostienen la experiencia. Este segundo módulo abordará los conceptos clave de aprendizaje situado, transferencia de conocimiento, pedagogía comunitaria, mediación audiovisual y profesional reflexivo; las dimensiones pedagógica, comunicativa, tecnológica y social que estructuran la práctica; y los indicadores e instrumentos utilizados para documentar el proceso —entre ellos registros audiovisuales, observaciones de

campo y reflexiones de los participantes—. Asimismo, se explicitarán las fuentes teóricas y metodológicas que orientan la interpretación de los hallazgos. De esta manera, el capítulo avanza hacia una comprensión integral de la experiencia, articulando la práctica con la teoría y mostrando cómo esta conjunción configura una innovación educativa replicable y socialmente significativa.

3.2.1. Conceptos estructurantes relacionados a la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

Los conceptos que articulan la fundamentación conceptual de esta experiencia son: aprendizaje situado, transferencia de conocimiento, pedagogía comunitaria, mediación audiovisual, ecologías del aprendizaje y narrativa vinculada a la memoria social. Cada uno de estos ejes ofrece una mirada complementaria que permite comprender cómo los estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro, dentro del proyecto Estrategias Audiovisuales Comunitarias para el rescate del Patrimonio Social y Colectivo de los Barrios de la Ciudad de Milagro, transitan de receptores a facilitadores de aprendizaje. En ese tránsito, la docencia universitaria se reconfigura como un espacio de intercambio horizontal, donde enseñar se convierte en un acto de creación y de diálogo cultural mediado por el lenguaje audiovisual.

La selección de estos conceptos responde a la naturaleza interdisciplinaria de la experiencia. Desde lo pedagógico, la práctica se fundamenta en la transferencia de conocimiento y en la pedagogía comunitaria como estrategias que buscan democratizar el saber y fortalecer la autonomía del estudiante. Desde lo audiovisual y comunicativo, se incorpora la mediación audiovisual y la narrativa como recursos educomunicativos que fomentan la expresión, la colaboración y la construcción de memoria social. Finalmente, desde una perspectiva epistemológica, los conceptos de aprendizaje situado, profesional reflexivo y ecologías del aprendizaje permiten entender que el conocimiento no se transmite, sino que se construye colectivamente en contextos significativos, dentro y fuera del aula.

El concepto de aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) resulta clave para comprender la dinámica formativa de los estudiantes de quinto semestre, quienes asumen la responsabilidad de planificar, ensayar y ejecutar talleres prácticos dirigidos a jóvenes de las ciudadelas del cantón Milagro. Según esta perspectiva, aprender es participar en una comunidad de práctica donde el conocimiento se adquiere en la acción, a través de la interacción con otros y de la resolución de problemas reales. En este caso, el contex-

to comunitario se convierte en el escenario donde los futuros productores audiovisuales aprenden a enseñar, al mismo tiempo que consolidan su comprensión del lenguaje audiovisual como herramienta pedagógica y social.

La transferencia de conocimiento, por su parte, trasciende la simple transmisión de contenidos. Como señala Carlino (2005), enseñar implica traducir, reorganizar y resignificar el saber para que adquiera sentido en nuevos contextos de uso. En esta experiencia, los estudiantes no replican los contenidos de las asignaturas que han cursado en los primeros cinco niveles de la carrera, sino que los transforman en secuencias didácticas accesibles para adolescentes de entre 14 y 17 años. Este proceso de traducción pedagógica les exige adaptar su lenguaje técnico, seleccionar ejemplos visuales pertinentes y diseñar materiales que faciliten la comprensión. La transferencia, entonces, opera en dos direcciones: los universitarios enseñan lo aprendido, pero al hacerlo lo reaprenden desde una mirada reflexiva y socialmente comprometida.

El enfoque de pedagogía comunitaria, propuesto por Freire (1997), atraviesa la práctica como principio ético y metodológico. Enseñar desde la comunidad significa reconocer al otro como sujeto de saber y promover un aprendizaje dialógico donde todos aprenden de todos. En los talleres de lenguaje audiovisual, la cámara del dispositivo móvil se convierte en mediadora del encuentro y las imágenes, en vehículos de comunicación entre realidades distintas. De este modo, la pedagogía comunitaria favorece la reciprocidad y el respeto por los saberes locales, configurando un modelo de educación transformadora en el que la universidad aprende con la comunidad y no solo sobre ella.

El concepto de profesional reflexivo (Ruffinelli, 2017) aporta una dimensión crítica al proceso. Al enfrentarse a la tarea de enseñar fuera del aula, los estudiantes deben improvisar, evaluar y reajustar continuamente sus estrategias. Esta reflexión en la acción y sobre la acción les permite integrar teoría, práctica y sensibilidad pedagógica, desarrollando competencias que trascienden el dominio técnico del software o la cámara del dispositivo móvil. Así, la figura del estudiante se transforma en la de un sujeto investigador de su propia práctica, capaz de analizar los efectos de sus decisiones didácticas y comunicativas.

Desde el campo de la comunicación, la mediación audiovisual (Ferrés & Piscitelli, 2012) explica el poder del lenguaje visual como herramienta para construir conocimiento y sentido colectivo. En los talleres, los planos, ángulos y movimientos de cámara no se enseñan como técnicas aisladas, sino como recursos expresivos para narrar historias personales y comunitarias. Este enfoque promueve la alfabetización mediática y la con-

ciencia crítica, permitiendo que los participantes comprendan cómo las imágenes moldean la realidad y cómo pueden usarlas para contar sus propias historias.

Las ecologías del aprendizaje, planteadas por Cobo y Moravec (2011), amplían esta visión al situar la experiencia en un ecosistema educativo que integra espacios formales, no formales e informales. Los talleres comunitarios, las sesiones de ensayo en el campus y la producción de materiales didácticos conforman una red de aprendizajes interconectados, donde la tecnología y la colaboración generan un entorno flexible y participativo. Como afirman Íñiguez et al. (2021) las nuevas ecologías promueven un aprendizaje ubicuo, colaborativo y horizontal, en el que el docente actúa como facilitador y el estudiante como productor activo de conocimiento.

Finalmente, la narrativa transmedia vinculada a la memoria social y al rescate del patrimonio cultural local (Quezada-Tello et al., 2022) introduce la dimensión cultural del proceso. Al enseñar a jóvenes comunitarios a construir relatos visuales sobre sus barrios, los estudiantes impulsan una forma de educomunicación patrimonial en la que la identidad se reconstruye a través del relato compartido. Cada video, plano o montaje se convierte en una pieza de un mosaico narrativo más amplio que contribuye a la preservación del patrimonio simbólico de Milagro y a la apropiación del lenguaje audiovisual como medio de expresión social.

En síntesis, estos conceptos estructurantes configuran el andamiaje teórico que sostiene la experiencia: el aprendizaje situado y la transferencia de conocimiento explican la dimensión pedagógica; la mediación audiovisual y la narrativa transmedia expresan la dimensión comunicativa y cultural; mientras que la pedagogía comunitaria, el profesional reflexivo y las ecologías del aprendizaje articulan el sentido ético y formativo del proceso. En conjunto, permiten interpretar cómo los estudiantes construyen su identidad docente y comunicativa a través de una práctica que integra saber, acción y reflexión. Estos fundamentos abrirán paso a la caracterización de las dimensiones e indicadores operativos que, en los apartados siguientes, harán visible el impacto educativo y social de esta primera fase del proyecto.

3.2.2. Formulación de dimensiones y variables

En toda sistematización de experiencias educativas, las dimensiones funcionan como ejes interpretativos que permiten ordenar y comprender la complejidad del proceso vivido. Según Flick (2014), constituyen los marcos que articulan las categorías teóricas con

las evidencias empíricas, mientras que para Jara (2018) representan los ámbitos desde los cuales se organiza la reflexión sobre lo actuado. Definir dimensiones significa pasar de la narración descriptiva a la lectura analítica: identificar en qué planos se manifiestan los aprendizajes, las tensiones y los logros de una práctica. En el proyecto Estrategias Audiovisuales Comunitarias para el Rescate del Patrimonio Social y Colectivo de los Barrios de la Ciudad de Milagro, las dimensiones permiten visualizar cómo el proceso de formación de los estudiantes universitarios se despliega simultáneamente en lo pedagógico, lo comunicativo y lo institucional.

A partir de los conceptos estructurantes desarrollados en el módulo anterior, se proponen tres dimensiones principales: pedagógica y didáctica, comunicativa y técnico-expresiva, y formativa e institucional. Estas dimensiones sintetizan los planos donde se articula el aprendizaje de los estudiantes que, al convertirse en facilitadores, transforman sus saberes audiovisuales en herramientas educativas y sociales.

En toda sistematización de experiencias educativas, los indicadores constituyen los referentes que permiten observar y valorar cómo se concretan las dimensiones analíticas en la práctica. Según Flick (2014), los indicadores hacen visible lo que los conceptos abstraen, al traducir las categorías teóricas en comportamientos, productos o transformaciones verificables. Desde la perspectiva de la sistematización, Jara (2018) sostiene que los indicadores son “huellas de la experiencia”, pues permiten reconocer los aprendizajes, los procesos y los efectos que emergen de una práctica innovadora. En este capítulo, los indicadores se formulan para evidenciar cómo los estudiantes universitarios de la Universidad Estatal de Milagro desarrollan competencias pedagógicas, comunicativas y reflexivas a lo largo del Taller Express de Lenguaje Audiovisual.

Dimensión pedagógica y didáctica

Esta dimensión aborda las estrategias de enseñanza y aprendizaje que emergen en el proceso de transferencia de conocimiento. Se sustenta en los aportes del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), la pedagogía comunitaria (Freire, 1997) y la investigación-acción educativa ((Elliott, 1993), que conciben la formación como un ejercicio reflexivo y colaborativo. De acuerdo con Stenhouse (1987), una práctica docente innovadora es aquella que produce conocimiento sobre sí misma a través de la reflexión y la acción. En este sentido, los estudiantes universitarios desarrollan competencias didácticas al planifi-

car, investigar y diseñar materiales pedagógicos que traduzcan los contenidos técnicos del lenguaje audiovisual en recursos accesibles y significativos para los jóvenes beneficiarios.

Ejemplo: durante las primeras semanas del Taller Express de Lenguaje Audiovisual, los estudiantes investigaron temas, elaboraron material didáctico en formato de diapositivas, produjeron ejemplos audiovisuales e infografías, y construyeron guías prácticas que servirían de apoyo durante las sesiones presenciales y comunitarias.

Los indicadores de esta dimensión se orientan a reconocer la capacidad del estudiante para transformar su conocimiento técnico en recursos pedagógicos y estrategias didácticas pertinentes. Siguiendo los aportes de Stenhouse (1987) y Elliott (1993), una práctica docente es innovadora cuando produce conocimiento a partir de la reflexión sobre su propia acción. En esta línea, los indicadores clave son: (1) capacidad para diseñar materiales didácticos adaptados a los beneficiarios, (2) aplicación de metodologías participativas y (3) coherencia entre objetivos, contenidos y actividades.

Ejemplo: durante las primeras semanas del taller, los estudiantes elaboraron presentaciones en diapositivas, ejemplos audiovisuales y guías didácticas diseñadas para jóvenes de 14 a 17 años, integrando contenidos teóricos con ejercicios prácticos sobre lenguaje audiovisual.

Dimensión comunicativa y técnico-expresiva

Esta dimensión se centra en el desarrollo de las habilidades comunicativas, expresivas y técnicas que los estudiantes ponen en práctica para interactuar con los beneficiarios y conducir las sesiones formativas. Se nutre de la teoría de la mediación audiovisual (Ferrés & Piscitelli, 2012) y de la narrativa transmedia (Jenkins, 2009), que conciben el lenguaje audiovisual como medio de interacción, aprendizaje y creación de sentido compartido. Además, retoma la idea de que comunicar implica tanto hablar como escuchar, interpretar y traducir lo técnico a un lenguaje cercano. Los futuros facilitadores fortalecen así su expresión oral, su capacidad pedagógica y el manejo de equipos como cámaras, trípodes y micrófonos, así como el uso del software de edición de video - Adobe Premiere Pro.

Ejemplo: durante las sesiones prácticas, los estudiantes realizaron exposiciones orales frente al grupo, grabaron ejercicios de planos y movimientos de cámara, y utilizaron una cámara conectada a una pantalla para visualizar en tiempo real el material junto con los beneficiarios, promoviendo el análisis colectivo de las tomas y del lenguaje audiovisual.

Esta dimensión contempla indicadores que reflejan el dominio de habilidades comunicativas, expresivas y técnicas necesarias para conducir talleres de forma efectiva. De acuerdo con Ferrés y Piscitelli (2012), la mediación audiovisual implica tanto la comprensión crítica de los medios como la capacidad de utilizarlos pedagógicamente. En el contexto de esta experiencia, los indicadores son: (1) habilidad para comunicarse con claridad ante grupos, (2) manejo técnico de equipos audiovisuales (cámara, trípode, micrófono) y (3) integración del lenguaje audiovisual como medio de enseñanza. Estos elementos, como señala Wenger (2001), fortalecen la interacción en comunidades de práctica y potencian el aprendizaje colaborativo.

Ejemplo: en las sesiones prácticas, los estudiantes realizaron exposiciones orales con apoyo audiovisual, operaron cámaras conectadas a pantallas para mostrar las tomas en tiempo real y guiaron a los jóvenes en ejercicios de grabación y análisis de planos.

Dimensión formativa e institucional

Esta dimensión integra la mirada reflexiva y contextual del proceso educativo. Se apoya en los planteamientos del profesional reflexivo (Ruffinelli, 2017), las ecologías del aprendizaje (Cobo & Moravec, 2011) y las comunidades de práctica (Wenger, 2001), que conciben la formación universitaria como un sistema abierto donde la acción, la reflexión y la cooperación generan conocimiento. A su vez, se vincula con la noción de aprendizaje organizativo (Bolívar, 2012; Fullan, 2007), al reconocer que las instituciones también aprenden cuando favorecen la innovación docente. En esta experiencia, la UNEMI actúa como un ecosistema educativo que articula la docencia, la vinculación y la investigación, permitiendo que los estudiantes experimenten su práctica profesional en contextos reales y socialmente significativos.

Ejemplo: la coordinación entre docentes tutores, autoridades de vinculación y estudiantes posibilitó un acompañamiento continuo durante las ocho semanas del taller de lenguaje audiovisual, fortaleciendo la autonomía, la responsabilidad y la conciencia social de los futuros comunicadores audiovisuales.

En conjunto, estas tres dimensiones revelan la riqueza del proceso vivido. Desde la perspectiva pedagógica y didáctica, se observa cómo los estudiantes transforman el conocimiento técnico en material educativo accesible; desde la comunicativa y técnico-expresiva, se evidencia el desarrollo de habilidades para enseñar y dialogar mediante el lenguaje audiovisual; y desde la formativa e institucional, se consolida un aprendizaje in-

tegral que involucra tanto a los sujetos como a la universidad. Tal como afirman Stake (1995) y Yin (2014), la validez de una sistematización se sustenta en la capacidad de integrar diversas miradas para construir una comprensión holística del caso. En este sentido, las dimensiones aquí formuladas no solo organizan la interpretación de la experiencia, sino que preparan el terreno para la construcción de indicadores que permitirán evaluar el impacto pedagógico, comunicativo y social de esta primera fase del proyecto.

Los indicadores de esta dimensión apuntan a visibilizar la reflexión profesional, la colaboración institucional y la coherencia con la misión universitaria de vinculación. Basándose en el enfoque del profesional reflexivo ((Ruffinelli, 2017) y las ecologías del aprendizaje (Cobo & Moravec, 2011), se identifican tres indicadores principales: (1) capacidad de autoevaluación y aprendizaje en la acción, (2) participación activa en tutorías y procesos de retroalimentación, y (3) articulación de la experiencia con políticas institucionales de innovación. Tal como señala Fullan (2007), el cambio educativo sostenible requiere estructuras que respalden la reflexión y la cooperación entre los actores.

Ejemplo: los registros de tutorías, bitácoras reflexivas y reuniones de seguimiento entre docentes y estudiantes evidenciaron un proceso de acompañamiento constante, donde la universidad se consolidó como un entorno de aprendizaje colectivo.

En conjunto, los indicadores permiten vincular teoría y práctica, garantizando la credibilidad y validez del proceso. Como advierten Stake (1995) y Yin (2014), la validez de una sistematización no depende de la cuantificación, sino de la coherencia entre los conceptos, las dimensiones y las evidencias observables. En esta experiencia, los indicadores no son instrumentos de medición rígida, sino referentes interpretativos que aseguran la rigurosidad del análisis y la visibilidad del impacto educativo y social. Así, la construcción de indicadores constituye el puente que une la fundamentación conceptual con la evaluación operativa de la experiencia.

3.2.3. Fuentes y métodos de verificación de la producción audiovisual comunitaria

En la sistematización de experiencias educativas, las fuentes y métodos de verificación constituyen los elementos que permiten confirmar la validez de las interpretaciones realizadas. Según Jara (2018), las evidencias representan las “huellas documentadas del proceso” que posibilitan reconstruir los aprendizajes y contrastarlos con los objetivos de la experiencia. Para Flick (2014), la pertinencia de las fuentes depende de su diversidad y

coherencia con las preguntas analíticas, mientras que Yin (2014) sostiene que la credibilidad de una sistematización se refuerza mediante la triangulación, es decir, la convergencia de distintos tipos de evidencia. En la misma línea, Stake (1995) subraya la importancia de mantener coherencia entre fuente, método y propósito, garantizando que cada evidencia contribuya a la comprensión integral del caso.

En el proyecto Estrategias Audiovisuales Comunitarias para el Rescate del Patrimonio Social y Colectivo de los Barrios de la Ciudad de Milagro, las fuentes y métodos de verificación permiten demostrar cómo los estudiantes universitarios consolidaron competencias pedagógicas, comunicativas y reflexivas durante el Taller Express de Lenguaje Audiovisual. A partir de los indicadores definidos en los puentes anteriores, se identificaron tres fuentes principales: materiales didácticos y producciones audiovisuales, bitácoras operativas y reuniones de retroalimentación docente–estudiante. Cada una aporta evidencias complementarias que, en conjunto, refuerzan la validez del proceso.

Materiales didácticos y producciones audiovisuales

Esta fuente incluye los recursos elaborados por los estudiantes: diapositivas, guías, ejemplos audiovisuales, videos prácticos y productos de edición en Adobe Premiere Pro. Estos materiales constituyen evidencias directas de los indicadores asociados a la dimensión pedagógica y didáctica, pues muestran la capacidad de los estudiantes para transformar conocimientos técnicos y resultados de investigación en estrategias educativas significativas. A lo largo del proceso, los grupos no solo diseñaron materiales de apoyo visual, sino que también realizaron tareas de investigación aplicada sobre lenguaje audiovisual, narrativa, planos, ángulos y movimientos de cámara, adaptando esos contenidos a contextos de aprendizaje con jóvenes de entre 14 y 17 años. De esta manera, la combinación entre la producción técnica, la investigación y la reflexión pedagógica permitió convertir el conocimiento especializado en herramientas de enseñanza accesibles y contextualizadas.

El método de verificación empleado fue el análisis documental y comparativo, que permitió revisar la evolución de los materiales a lo largo del taller y contrastarlos con los criterios de planificación y coherencia didáctica. Conforme a Flick (2014), la pertinencia del análisis radica en relacionar el contenido de las fuentes con los objetivos formativos del proceso.

Ejemplo: al comparar las primeras y últimas diapositivas de los talleres, se observó una mejora en la organización del contenido, la claridad visual y la contextualización de los ejemplos según la realidad de los jóvenes participantes, evidenciando el aprendizaje progresivo y la integración de la investigación al diseño educativo.

Bitácoras operativas

La bitácora operativa constituye una de las principales fuentes de verificación del proyecto, al funcionar como un instrumento de registro y control académico de las actividades realizadas por los estudiantes durante el Taller Express de Lenguaje Audiovisual. Este documento, elaborado por los propios estudiantes y validado periódicamente por los docentes tutores, cumple una función administrativa, formativa y de trazabilidad institucional, ya que permite monitorear el avance del proceso y garantizar la transparencia en la participación.

Cada bitácora registra información esencial como la fecha, horario de entrada y salida, número de horas realizadas, descripción detallada de las actividades ejecutadas y evidencias adjuntas (fotografías, enlaces o capturas de pantalla que corroboran la acción reportada). Al finalizar el período de trabajo, el docente tutor revisa, firma y aprueba la bitácora, otorgándole validez académica como evidencia de tutoría y de cumplimiento de las horas de vinculación. Este procedimiento responde a las disposiciones institucionales de la Universidad Estatal de Milagro y forma parte del sistema oficial de control de proyectos de vinculación.

El método de verificación aplicado es el análisis documental y de trazabilidad, que permite comparar la información registrada en las bitácoras con los productos audiovisuales entregados, los cronogramas de actividades y los informes de tutoría. De acuerdo con Flick (2014), este tipo de análisis garantiza la consistencia y credibilidad del proceso al relacionar los datos administrativos con las evidencias prácticas. Asimismo, siguiendo los aportes de Jara (2018) y Yin (2014), las bitácoras operativas se consideran una fuente de evidencia confiable, en tanto reflejan de manera sistemática la participación estudiantil, el seguimiento docente y la articulación institucional del proyecto.

Ejemplo: la revisión de las bitácoras permitió verificar las horas efectivamente dedicadas a la elaboración de materiales didácticos, los días de práctica con los beneficiarios y las actividades desarrolladas dentro y fuera del campus, garantizando la transparencia del proceso y la correcta validación de las horas de vinculación.

Reuniones de retroalimentación docente–estudiante

Esta fuente corresponde a las reuniones periódicas realizadas entre los docentes tutores y los grupos de estudiantes durante el Taller Express de Lenguaje Audiovisual. Estas instancias sirvieron como espacios formales de verificación institucional y, al mismo tiempo, como momentos de acompañamiento pedagógico. En ellas, los tutores analizaron avances, identificaron dificultades, ofrecieron orientación metodológica y validaron los productos parciales del proceso.

El método de verificación empleado fue la triangulación de perspectivas, siguiendo las recomendaciones de Stake (1995) y Yin (2014). Se contrastaron las observaciones docentes con las bitácoras operativas y los materiales producidos, lo que permitió construir una visión integral del progreso académico y del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Además, estas reuniones funcionaron como evidencia del acompañamiento continuo y del compromiso institucional con la calidad del proyecto.

Ejemplo: en varias sesiones de retroalimentación, los docentes tutores revisaron los materiales audiovisuales presentados, señalaron mejoras técnicas y orientaron la preparación de futuras actividades, consolidando una cultura de mejora continua y aprendizaje compartido.

La combinación de fuentes documentales, operativas y testimoniales otorgó consistencia metodológica y validez interpretativa a la sistematización. Como plantea Stake (1995), la coherencia entre fuente y método asegura la autenticidad de las conclusiones; y para Yin (2014), la triangulación amplía la credibilidad del estudio al integrar perspectivas complementarias. En este caso, la convergencia entre materiales producidos, bitácoras operativas y reuniones de retroalimentación permitió reconstruir el proceso con rigurosidad y sentido crítico. Así, el uso articulado de fuentes y métodos no solo valida los indicadores, sino que evidencia la madurez organizativa y pedagógica alcanzada por los estudiantes y docentes en la ejecución del proyecto.

3.2.4. Justificación teórica de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

El conjunto teórico y metodológico construido a lo largo del capítulo constituye una arquitectura coherente que da sustento a la sistematización de la experiencia educativa desarrollada en el proyecto “Estrategias audiovisuales comunitarias para el rescate del patrimonio social y colectivo de los barrios de la ciudad de Milagro”. Este entramado

conceptual, organizado en torno a los conceptos estructurantes, dimensiones analíticas, indicadores, fuentes y métodos de verificación, otorga solidez interpretativa y validez académica al proceso. Siguiendo a Jara (2018), la sistematización no consiste solo en describir, sino en construir conocimiento a partir de la experiencia, reconociendo las relaciones entre los componentes que la integran. En este sentido, la justificación teórica del conjunto permite comprender cómo las decisiones conceptuales, pedagógicas y metodológicas convergen en un modelo de aprendizaje situado, colaborativo y socialmente significativo.

Los conceptos seleccionados —aprendizaje situado, transferencia de conocimiento, pedagogía comunitaria, mediación audiovisual, ecologías del aprendizaje y narrativa vinculada a la memoria social— constituyen el fundamento epistemológico de esta experiencia. Estos ejes permiten analizar cómo los estudiantes universitarios transitan de receptores de conocimiento a facilitadores de aprendizaje, articulando teoría y práctica a través de procesos de creación audiovisual y trabajo comunitario. Tal como plantea Flick (2014), las categorías conceptuales en una investigación cualitativa deben funcionar como guías interpretativas, no como esquemas rígidos, de modo que emergen y se ajustan a los hallazgos empíricos.

Desde esta perspectiva, las tres dimensiones analíticas definidas —pedagógica y didáctica, comunicativa y técnico-expresiva, y formativa e institucional— se justifican porque permiten observar el proceso educativo en niveles complementarios: la enseñanza y diseño de recursos (pedagógico), la interacción comunicativa y técnica (comunicativo), y la articulación del aprendizaje reflexivo con el marco institucional (formativo). Según Jara (2018), las dimensiones en una sistematización organizan la lectura del proceso, posibilitando identificar los aprendizajes colectivos y las tensiones pedagógicas que lo atraviesan.

Además, esta selección responde a una concepción de la escritura académica como práctica social. De acuerdo con Carlino (2005) y Hyland (2009), escribir en el ámbito universitario implica construir identidad discursiva, reflexionar sobre la propia práctica y participar en una comunidad de conocimiento. Así, la escritura reflexiva del capítulo no solo documenta la experiencia, sino que la convierte en objeto de análisis, dotándola de sentido formativo y científico.

Los indicadores elaborados a partir de las dimensiones operan como puentes entre lo conceptual y lo empírico, permitiendo verificar cómo los aprendizajes y transformaciones se expresan en la práctica. En coherencia con Yin (2014), los indicadores actúan como “criterios observables que traducen los constructos teóricos en evidencias verificables”.

En esta sistematización, cada dimensión cuenta con indicadores específicos que responden a las competencias desarrolladas por los estudiantes.

En la dimensión pedagógica y didáctica, los indicadores se refieren a la capacidad de diseñar materiales educativos, aplicar estrategias participativas y adaptar contenidos técnicos a públicos no especializados. En la dimensión comunicativa y técnico-expresiva, los indicadores miden el desarrollo de habilidades de exposición oral, dominio de herramientas audiovisuales y uso del lenguaje visual como mediador pedagógico. Finalmente, en la dimensión formativa e institucional, los indicadores observan la reflexión profesional, la colaboración con docentes tutores y la coherencia con las políticas de vinculación universitaria.

De acuerdo con Stake (1995), la validez de un estudio cualitativo depende de la coherencia entre los indicadores definidos y la naturaleza del caso analizado. En este sentido, los indicadores aquí formulados no tienen un carácter numérico ni evaluativo, sino interpretativo: son señales de transformación que dan cuenta del aprendizaje situado, de la transferencia de saberes y del compromiso ético y académico de los participantes.

Las fuentes de verificación —materiales didácticos y producciones audiovisuales, bitácoras operativas y reuniones de retroalimentación docente–estudiante— se seleccionaron atendiendo a criterios de pertinencia, diversidad y confiabilidad. Según Flick (2014), la calidad de una fuente radica en su capacidad para ofrecer datos consistentes con las categorías de análisis y para representar fielmente el fenómeno estudiado. Las evidencias documentales (productos audiovisuales, diapositivas, guías, informes), las evidencias operativas (bitácoras) y las institucionales (reuniones de retroalimentación) constituyen un corpus empírico robusto que sustenta el análisis.

En cuanto a los métodos de verificación, se emplearon tres estrategias complementarias: análisis documental y comparativo, análisis de trazabilidad y triangulación de perspectivas. Como indica Yin (2014), la triangulación metodológica incrementa la credibilidad de la investigación al contrastar distintas fuentes y tipos de evidencia. A su vez, Stake (1995) destaca que la coherencia entre fuentes y métodos permite otorgar autenticidad a las conclusiones de un estudio de caso. En esta experiencia, la combinación de métodos permitió garantizar la consistencia entre los productos generados por los estudiantes, los registros académicos y la supervisión docente, consolidando una verificación rigurosa del proceso educativo.

Desde la mirada de Jara (2018), este enfoque metodológico refuerza el carácter participativo y reflexivo de la sistematización, donde la verificación no se limita a comprobar

resultados, sino que forma parte del propio proceso de aprendizaje. La revisión continua de materiales, bitácoras y retroalimentaciones funcionó como un ejercicio de coevaluación entre docentes y estudiantes, reafirmando el principio freiriano de que enseñar es también un modo de aprender colectivamente.

El conjunto conceptual, metodológico y operativo desarrollado a lo largo del capítulo demuestra la coherencia y validez de la experiencia educativa sistematizada. Los conceptos y dimensiones proporcionan el marco de interpretación; los indicadores hacen visible la transformación del aprendizaje en acción; y las fuentes y métodos garantizan la trazabilidad y credibilidad del proceso. En palabras de Jara (2018), sistematizar es “investigar la práctica desde la práctica misma”, y este módulo cumple con ese principio al articular teoría, evidencia y reflexión en un mismo cuerpo argumentativo.

Además, la integración de la escritura académica como práctica social (Casanova, 1998; Hyland, 2009) permite que el relato de la experiencia se transforme en conocimiento compartido, contribuyendo tanto a la innovación pedagógica como a la formación docente universitaria. De este modo, la sistematización adquiere un doble valor: como proceso educativo y como producto académico. En coherencia con Yin (2014) y Stake (1995), la validez del conjunto radica en su equilibrio entre lo conceptual, lo empírico y lo interpretativo, lo cual asegura la consistencia teórica del proyecto y prepara el terreno para el análisis e interpretación de resultados que se desarrollaran a continuación.

La solidez de este conjunto brinda seguridad para avanzar hacia el análisis e interpretación de resultados, etapa en la que se profundizará en los aprendizajes, desafíos y transformaciones producidas en los estudiantes, docentes tutores y comunidades participantes. La articulación entre conceptos, dimensiones, indicadores y métodos proporciona un marco de análisis sólido y verificable, capaz de sostener una lectura crítica del impacto educativo y social del proyecto. En palabras de Flick (2014) y Yin (2014), la consistencia interna entre teoría y evidencia es lo que confiere credibilidad a una sistematización, mientras que Jara (2018) recuerda que su valor reside en convertir la práctica en conocimiento. Desde esa certeza, el trabajo realizado en este módulo ofrece una base estable sobre la cual interpretar los resultados, confiando en que la coherencia conceptual y la rigurosidad metodológica permitirán que el análisis posterior dé cuenta del verdadero alcance de esta experiencia de aprendizaje situado y comunitario. En síntesis: este módulo cierra con la certeza de que la fundamentación construida no solo valida la experiencia, sino que la proyecta como un modelo replicable de innovación pedagógica y audiovisual en el ámbito universitario.

3.2.5. Actividades y evidencias de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

La coherencia entre las actividades formativas, los resultados de aprendizaje y las evidencias producidas constituye un indicador esencial de la calidad pedagógica de una experiencia educativa. Según Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva implica diseñar tareas de aprendizaje que permitan al estudiante demostrar, a través de productos concretos, el logro de los resultados previstos en el currículo. De este modo, la trazabilidad entre actividad–resultado–evidencia garantiza no solo la pertinencia académica del proceso, sino también su valor formativo y evaluativo.

En la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias, esta coherencia se hizo visible a través de un conjunto de actividades diseñadas para fortalecer competencias del perfil de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro. Cada una de ellas combinó el trabajo técnico con la reflexión pedagógica y el compromiso social, promoviendo aprendizajes auténticos en contextos reales. En correspondencia con los resultados de aprendizaje del módulo anterior, las principales actividades desarrolladas fueron:

- Elaboración del guion literario y técnico para el video promocional del taller.
- Diseño de material didáctico para la enseñanza del lenguaje audiovisual.
- Planificación y ejecución del Taller Express de Lenguaje Audiovisual con jóvenes de comunidades locales.
- Producción y edición del video promocional en formato 1080p, con enfoque comunicacional.
- Registro, análisis y reflexión en bitácoras y tutorías académicas.

Elaboración del guion literario y técnico

Esta actividad permitió vincular la creatividad narrativa con la planificación técnica, integrando los aprendizajes de las asignaturas Guion para Producción Audiovisual y Edición de Video - *Workflow*. Según Zabalza (2003), la coherencia didáctica se alcanza cuando la planificación de las actividades refleja los objetivos formativos y anticipa los

resultados esperados. En este caso, el guion sirvió como herramienta de pensamiento estructurado que guió la producción audiovisual y favoreció la claridad comunicativa del mensaje promocional.

La evidencia principal derivada de esta actividad fue el guion literario y técnico completo, acompañado de su *storyboard* digital. Este documento no solo evidencia la comprensión de la estructura narrativa, sino también la capacidad de traducir ideas en propuestas visuales con sentido comunicacional y social, cumpliendo así el resultado de aprendizaje orientado a “aplicar los principios del lenguaje audiovisual y la narrativa visual para comunicar mensajes con coherencia y pertinencia”.

Diseño de material didáctico para la enseñanza del lenguaje audiovisual

El diseño de guías pedagógicas y presentaciones multimedia constituyó una segunda actividad clave, destinada a preparar las sesiones del taller con jóvenes comunitarios. Desde la perspectiva de Biggs y Tang (2011), las actividades de aprendizaje deben generar un entorno de participación donde los estudiantes asuman un rol activo en la construcción de conocimiento. Aquí, la tarea de elaborar materiales didácticos fomentó la apropiación conceptual y la capacidad de traducción pedagógica de los saberes técnicos.

Las evidencias de esta actividad incluyeron diapositivas explicativas, guías impresas, infografías y ejemplos audiovisuales. Estas producciones demostraron la comprensión de los contenidos técnicos —como planos, ángulos y movimientos de cámara— y la habilidad para adaptar el lenguaje académico a un público juvenil. En términos de Villa y Poblete (2008), estas evidencias constituyen “productos de desempeño” que permiten observar la transferencia del conocimiento a contextos reales y socialmente significativos.

Planificación y ejecución del Taller Express de Lenguaje Audiovisual

Esta actividad integró las fases anteriores y permitió la aplicación práctica de las competencias desarrolladas. De acuerdo con Zabalza (2003), el aprendizaje basado en competencias requiere experiencias formativas donde los estudiantes enfrenten problemas auténticos, tomen decisiones y evalúen su propio desempeño. Durante la planificación del taller, los estudiantes organizaron el cronograma, definieron roles de trabajo, prepararon materiales y ejecutaron las sesiones en aula y en comunidad.

Las evidencias generadas fueron registros fotográficos y audiovisuales de las sesiones, listas de asistencia, bitácoras operativas y reportes de tutoría. Estas fuentes permitieron

verificar la participación activa, la organización del equipo y la capacidad para adaptar estrategias comunicativas al contexto comunitario. Como afirma Barnett (2001), aprender en la complejidad implica actuar reflexivamente en situaciones reales, donde el conocimiento se construye en la interacción entre teoría, práctica y entorno social.

Producción y edición del video promocional

La producción del video promocional fue el núcleo de la experiencia y constituyó la evidencia tangible de los resultados de aprendizaje alcanzados. Según Biggs y Tang (2011), los productos finales deben reflejar la alineación entre lo enseñado, lo aprendido y lo evaluado. En este caso, el proceso de rodaje, montaje, musicalización y postproducción permitió a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en Edición de Video y Producción de Documentales, integrando aspectos estéticos, técnicos y comunicacionales.

Las evidencias de esta actividad incluyeron el video promocional final en formato 1080p, sus archivos de proyecto editables y un informe técnico que documentó las decisiones de montaje y corrección de color. Este conjunto de evidencias refleja un aprendizaje significativo, donde los estudiantes demostraron autonomía, creatividad y dominio de herramientas profesionales. Desde la óptica de Villa y Poblete (2008), tales productos constituyen indicadores verificables de la adquisición de competencias.

Registro y reflexión en bitácoras académicas

Finalmente, la elaboración de bitácoras reflexivas y la participación en reuniones de retroalimentación docente-estudiante consolidaron la dimensión metacognitiva del aprendizaje. En coherencia con el enfoque del profesional reflexivo Ruffinelli (2017), esta actividad permitió que los estudiantes analizaran su propio proceso, identificaran dificultades y valoraran el trabajo colaborativo. Como señala Barnett (2001), el aprendizaje universitario debe cultivar la capacidad de pensar críticamente sobre la acción, promoviendo una conciencia ética y social del conocimiento.

Las evidencias generadas fueron las bitácoras individuales y grupales, acompañadas de comentarios de los docentes tutores y registros audiovisuales de las reuniones. Estos documentos constituyeron una prueba del aprendizaje reflexivo y del desarrollo de competencias blandas como la autocrítica, la comunicación y el trabajo en equipo.

La secuencia de actividades y sus evidencias demuestra la coherencia entre los propósitos curriculares, los resultados de aprendizaje y las estrategias formativas implemen-

tadas. Cada acción —desde la escritura del guion hasta la edición final del video— se articuló con un resultado específico y generó evidencias verificables de desempeño. En términos de Biggs y Tang (2011), esta coherencia confirma la existencia de una alineación constructiva efectiva, mientras que para Zabalza (2003), constituye una muestra de coherencia didáctica y pertinencia curricular. En conjunto, la experiencia evidencia que el aprendizaje se consolida cuando teoría, práctica y reflexión convergen en un mismo proceso educativo, permitiendo que los estudiantes aprendan no solo a producir audiovisualmente, sino también a pensar y actuar como profesionales en contextos reales.

3.2.6. Reflexión sobre la alineación curricular de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

Reflexionar sobre la alineación curricular implica examinar la coherencia entre lo que el currículo propone, lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa. Este proceso, más que un ejercicio técnico, es un acto de comprensión pedagógica que permite valorar cómo las experiencias formativas concretas dialogan con los propósitos institucionales. Según Zabalza (2003), la calidad de la docencia universitaria depende de la capacidad para mantener una relación coherente entre objetivos, actividades y evaluación, dentro de un marco de competencias que oriente el desarrollo profesional del estudiante. En este sentido, la sistematización de la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias ofrece un espacio de análisis sobre cómo las prácticas de vinculación se integran al currículo, fortaleciendo los aprendizajes significativos y el perfil de egreso de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual.

Aportes de la experiencia al currículo y perfil de egreso

Los aportes de esta experiencia al currículo se evidencian en tres niveles: pedagógico, disciplinar y formativo. En el nivel pedagógico, permitió trasladar el enfoque de competencias a escenarios reales, haciendo tangible la articulación entre saber, hacer y reflexionar. Como sostiene Díaz-Barriga (2011), la educación basada en competencias solo adquiere sentido cuando el estudiante se enfrenta a situaciones que demandan la integración de conocimientos y valores en la acción. En el plano disciplinar, el proyecto fortaleció el dominio del lenguaje audiovisual, la producción y la postproducción como prácticas comunicativas críticas, vinculando la técnica con la responsabilidad social. Finalmente, desde lo formativo, la experiencia contribuyó al desarrollo del perfil de egreso

definido en la malla curricular, al promover competencias como la creatividad, la gestión de proyectos y la comunicación ética en contextos comunitarios.

En términos institucionales, esta práctica aportó un modelo de aprendizaje situado y colaborativo que enriquece la docencia universitaria y consolida la función social de la UNEMI. Tal como afirman Villa y Poblete (2008), la evidencia de competencias surge de experiencias que articulan el conocimiento con la acción, generando aprendizajes transferibles y duraderos. Así, la experiencia se convierte en un referente para futuras intervenciones académicas que busquen fortalecer la vinculación entre teoría, práctica y comunidad.

Tensiones y desafíos de la alineación curricular

Toda innovación educativa enfrenta tensiones derivadas de las dinámicas institucionales, metodológicas y contextuales. En esta experiencia, uno de los principales desafíos fue mantener la coherencia entre los objetivos curriculares y las condiciones reales de ejecución. Como señala Barnett (2001), la educación superior se desarrolla en un entorno de incertidumbre y complejidad, donde los contextos reales rara vez coinciden con los ideales planificados en el currículo. La participación de estudiantes en comunidades diversas exigió adaptar contenidos, tiempos y estrategias, lo que demandó flexibilidad docente y capacidad de negociación pedagógica.

Otro desafío fue la evaluación de aprendizajes en contextos no formales, donde las evidencias de desempeño (videos, guiones, bitácoras) requerían criterios más interpretativos que estandarizados. Este aspecto generó un debate sobre la necesidad de instrumentos de evaluación más cualitativos y contextuales. De acuerdo con Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva se logra cuando las tareas de evaluación reflejan auténticamente los resultados de aprendizaje esperados; sin embargo, lograr esa correspondencia en entornos comunitarios implica redimensionar las formas tradicionales de calificación. A ello se suma la dificultad de mantener un equilibrio entre las exigencias académicas y la sensibilidad social del trabajo con comunidades, un reto que reafirma la necesidad de currículos flexibles y centrados en la experiencia.

Aprendizajes y proyección futura

Entre los aprendizajes derivados de esta experiencia destaca la comprensión de la docencia universitaria como un proceso de mediación y reflexión continua. Los estudiantes

aprendieron que producir un video o dirigir un taller no son fines en sí mismos, sino medios para generar conocimiento compartido y fortalecer la identidad cultural. Desde la perspectiva de Bolívar (2012), las universidades que integran docencia, investigación y vinculación desarrollan una cultura institucional de aprendizaje organizativo, en la que cada experiencia se convierte en una fuente de mejora curricular.

Asimismo, el proceso de sistematización permitió reconocer el valor de la investigación sobre la práctica docente, ya que documentar, analizar y reflexionar sobre la experiencia se transformó en una estrategia de desarrollo profesional. La proyección futura de este aprendizaje apunta a consolidar un modelo curricular más dinámico, donde las asignaturas de la carrera —como Taller Documental, Edición de Video y Producción de Documentales— se articulen de forma transversal en torno a proyectos integradores. Este enfoque contribuirá a fortalecer el vínculo entre el perfil de egreso y las demandas sociales, promoviendo una educación universitaria más pertinente y transformadora.

Reflexionar sobre la alineación curricular desde una experiencia concreta permite comprender que el currículo no es un documento estático, sino un espacio vivo de interpretación, diálogo y transformación. En coherencia con Zabalza (2003) y Díaz-Barriga (2011), la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias demuestra que el verdadero sentido del currículo por competencias radica en su capacidad de adaptarse a los contextos, generar conocimiento significativo y formar profesionales reflexivos. Tal como advierte Barnett (2001), el desafío de la educación superior contemporánea no es eliminar la incertidumbre, sino aprender a habitarla con responsabilidad y creatividad. En ese horizonte, la práctica sistematizada representa un modelo de aprendizaje complejo, ético y socialmente comprometido, que refuerza la misión formativa y humanista de la UNEMI.

3.3. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

A partir de conceptos como aprendizaje situado, pedagogía comunitaria, mediación audiovisual y profesional reflexivo, se evidenció que la enseñanza del lenguaje audiovisual puede transformarse en un espacio de diálogo intercultural y de construcción colectiva del conocimiento. Este conjunto de fundamentos validó la experiencia como una

propuesta innovadora que fortalece la autonomía, la reflexión crítica y la sensibilidad social de los estudiantes de la carrera.

En este punto, este apartado se orienta hacia el vínculo curricular y el perfil profesional de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, buscando demostrar cómo las competencias desarrolladas en la práctica se corresponden con los resultados de aprendizaje previstos en la malla curricular. La experiencia conecta de manera directa con asignaturas como Edición de Video - *Workflow*, Taller Documental y Producción de Documentales, y con ejes formativos como la mediación tecnológica, la narrativa audiovisual y la producción comunicacional con enfoque social. Asimismo, se vincula con el perfil de egreso que define al profesional como un comunicador capaz de diseñar, producir y gestionar contenidos multimedia con responsabilidad social y ética. Este puente, por tanto, abre el tránsito hacia un análisis que mostrará cómo la práctica de vinculación se convierte en un espacio auténtico de aplicación curricular, donde las competencias profesionales —creativas, técnicas, comunicativas y sociales— se integran en contextos reales de aprendizaje.

3.3.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera

La articulación entre una experiencia educativa innovadora y el perfil de egreso de una carrera constituye una instancia clave para evidenciar su pertinencia curricular y su impacto formativo. En la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro, esta relación se expresa en la manera en que las prácticas de vinculación con la sociedad permiten activar las competencias profesionales descritas en el perfil del egresado. De acuerdo con Gutiérrez Agudelo (2007), una competencia no se reduce a la posesión de conocimientos, sino que implica la capacidad de movilizarlos en situaciones concretas mediante la integración de saberes, habilidades, actitudes y valores. En esta línea, la sistematización de la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias demuestra que la enseñanza del lenguaje audiovisual puede convertirse en un espacio donde las competencias del perfil cobran vida, al conjugar teoría, práctica y compromiso social.

El desarrollo de competencias, como advierte Zabalza (2003), requiere situar al estudiante en contextos auténticos de aprendizaje donde pueda actuar, decidir y reflexionar sobre su propio desempeño. En este sentido, la experiencia educativa implementada en el Taller Express de Lenguaje Audiovisual —dirigido a jóvenes de las ciudadelas del cantón

Milagro— constituyó un entorno privilegiado para que los estudiantes de quinto semestre integraran la creatividad técnica, la mediación pedagógica y la sensibilidad social en un solo proceso formativo. De acuerdo con el Proyecto de Carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la UNEMI, tres competencias se fortalecen de manera directa a partir de esta experiencia:

Diseño, producción y evaluación de contenidos audiovisuales con responsabilidad social

Esta competencia constituye el eje articulador de la formación audiovisual, pues integra el pensamiento creativo con la ética y la comunicación socialmente responsable. Según Zabalza (2003), una competencia implica “saber hacer con comprensión”, es decir, actuar con conocimiento de las razones, fines y valores que sustentan la acción. En la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias, los estudiantes participaron en la generación de ideas, conceptos, guiones literarios y técnicos, así como en la producción de contenidos destinados a promocionar el Taller de Lenguaje Audiovisual. Este proceso los condujo a comprender que la producción audiovisual no se limita al dominio técnico, sino que exige una reflexión sobre su función social y su capacidad de transformación cultural.

Las evidencias de esta competencia se observaron en los videos promocionales elaborados por los grupos, donde los estudiantes articularon principios estéticos y narrativos para comunicar mensajes orientados a la participación juvenil. Tal como sostienen Villa y Poblete (2008), las competencias se manifiestan a través de evidencias de desempeño —productos, decisiones o comportamientos— que muestran la integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Cada pieza audiovisual producida evidenció, además, una conciencia ética del mensaje, coherente con la responsabilidad social que caracteriza al perfil del comunicador audiovisual de la UNEMI.

Gestión de proyectos comunicacionales y audiovisuales con visión interdisciplinaria, ética y emprendedora

El ejercicio de la gestión constituye una competencia transversal en el ámbito de la producción audiovisual, pues implica planificar, coordinar y evaluar procesos que involucren recursos humanos, técnicos y simbólicos. Para Gutiérrez Agudelo (2007), esta competencia requiere la capacidad de actuar de manera estratégica, colaborativa y reflexiva en

escenarios cambiantes. En el marco del proyecto, los estudiantes demostraron esta habilidad a través de la planificación y ejecución de talleres audiovisuales dirigidos a jóvenes de comunidades locales. Diseñaron guías de estudio, material didáctico y talleres prácticos desarrollados tanto en el campus universitario como en espacios comunitarios, gestionando los tiempos, roles y recursos necesarios para cumplir los objetivos propuestos.

Estos desempeños evidencian la formación de un profesional capaz de integrar la teoría con la práctica y de conducir procesos colectivos con ética y responsabilidad. En coherencia con Barnett (2001), el perfil del egresado universitario en la sociedad del conocimiento debe incluir no solo el dominio técnico, sino también la capacidad de actuar con juicio crítico, sensibilidad ética y orientación a la innovación. En esta experiencia, la gestión audiovisual se convirtió en un ejercicio de liderazgo formativo, donde los estudiantes aprendieron a organizar equipos, tomar decisiones y articular la creatividad con la acción social.

Aplicación de recursos del lenguaje audiovisual, la animación y la postproducción en distintos formatos y medios

El dominio técnico y expresivo del lenguaje audiovisual constituye otro componente esencial del perfil profesional. En el Taller Express de Lenguaje Audiovisual, los estudiantes aplicaron los conocimientos adquiridos en asignaturas como Edición de Video (*Workflow*), Técnicas de Video y Producción de Documentales, integrando habilidades de montaje, postproducción y narrativa visual para producir el video promocional del taller. Este producto funcionó como un ejercicio de transferencia de conocimiento: los futuros comunicadores emplearon la composición visual, el ritmo narrativo y los efectos de postproducción como recursos expresivos para captar la atención del público juvenil y motivar su participación.

Desde la perspectiva de Villa y Poblete (2008), este tipo de evidencias prácticas permite reconocer la adquisición de competencias mediante la demostración de logros observables. En este caso, la calidad técnica del producto, su coherencia narrativa y la adecuación del mensaje al público meta evidenciaron un aprendizaje significativo. Además, siguiendo a Carlino (2005), la experiencia también promovió la alfabetización comunicacional y académica, pues los estudiantes debieron argumentar sus decisiones estéticas y justificar sus elecciones técnicas en los informes y presentaciones del proceso. Así, la competencia técnica se integró con la capacidad de comunicar y reflexionar sobre lo aprendido.

Las tres competencias descritas convergen en la formación de un profesional audiovisual integral: creativo, ético, reflexivo y socialmente comprometido. Como señala Barnett (2001), las universidades deben formar sujetos capaces de aprender en la incertidumbre, adaptarse a los cambios tecnológicos y ejercer su práctica desde la responsabilidad social. La experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias permitió que los estudiantes no solo aplicaran los conocimientos adquiridos, sino que los resignificaran al enfrentarse a contextos reales de aprendizaje y producción. Este proceso contribuye directamente al perfil de egreso de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la UNEMI, al demostrar que las competencias profesionales se consolidan cuando el aprendizaje se vive en la acción, el diálogo y la creación colectiva.

3.3.2. Resultados de aprendizaje vinculados

En la formación universitaria, los resultados de aprendizaje representan el nivel más concreto de la articulación curricular, pues expresan lo que el estudiante es capaz de demostrar tras un proceso educativo determinado. Según Biggs y Tang (2011), estos resultados constituyen el núcleo de la alineación constructiva, una estrategia que busca garantizar coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades formativas y los criterios de evaluación. En este sentido, identificar los resultados de aprendizaje que se fortalecen mediante la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias permite comprobar su pertinencia dentro del currículo de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro.

Como señala Zabalza (2003), el currículo basado en competencias exige que los resultados de aprendizaje se formulen como desempeños observables que integren conocimientos, habilidades y actitudes. Esta experiencia de vinculación, al combinar la planificación de talleres, la producción audiovisual y la reflexión sobre la práctica, ofrece un entorno auténtico para que los estudiantes pongan en acción lo aprendido en las asignaturas Taller Documental, Edición de Video (*Workflow*) y Producción de Documentales. Desde este enfoque, se identifican los siguientes resultados de aprendizaje vinculados:

Aplicación del lenguaje audiovisual y la narrativa visual

Este resultado de aprendizaje se centra en la capacidad del estudiante para usar los recursos del lenguaje audiovisual de manera coherente y expresiva. En la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias, los estudiantes desarrollaron talleres de formación

para jóvenes de comunidades locales, elaborando materiales didácticos que explicaban planos, ángulos, movimientos de cámara y composición narrativa. Según Biggs y Tang (2011), los resultados de aprendizaje se evidencian cuando el estudiante demuestra comprensión y transferencia del conocimiento a contextos nuevos, lo que en este caso se concretó en la traducción de conceptos técnicos en ejercicios pedagógicos accesibles y motivadores. Los productos audiovisuales realizados —videos promocionales y materiales de apoyo visual— reflejan esta transferencia del conocimiento, mostrando una comprensión profunda del lenguaje audiovisual como medio para comunicar con claridad y empatía. Como afirman Villa y Poblete (2008), las evidencias de aprendizaje deben mostrar la capacidad del estudiante para integrar lo aprendido en un desempeño real. En este caso, el resultado se hizo visible en el dominio expresivo de la imagen, el sonido y el montaje, utilizados para fortalecer la participación comunitaria.

Diseño y ejecución de proyectos audiovisuales

El segundo resultado está vinculado con la capacidad de planificar y gestionar proyectos audiovisuales de manera integral. Según Zabalza (2003), la enseñanza universitaria orientada a competencias debe ofrecer experiencias donde el estudiante se involucre en el ciclo completo de producción, desde la conceptualización hasta la evaluación. En la experiencia analizada, los estudiantes diseñaron talleres, elaboraron cronogramas de rodaje, formularon guiones literarios y técnicos, y coordinaron las sesiones de filmación y montaje.

Estas actividades reflejan la alineación entre el currículo formal y la práctica experiencial, mostrando cómo los saberes adquiridos en asignaturas como Edición de Video y Producción de Documentales se aplican en un contexto real. Además, el proceso de planificación y coordinación de recursos se convirtió en un ejercicio de aprendizaje interdisciplinario y colaborativo. En palabras de Barnett (2001), en la sociedad del conocimiento, aprender a gestionar la complejidad es tan importante como dominar los contenidos, ya que el profesional debe ser capaz de actuar en escenarios cambiantes con criterio, ética y creatividad.

Las evidencias de este resultado se observan en los productos finales y en los informes de producción, donde los estudiantes explicaron las decisiones tomadas, justificaron el uso de recursos y analizaron los resultados alcanzados. Estas acciones confirman un aprendizaje situado y significativo, en coherencia con los principios de la alineación constructiva.

Integración de recursos tecnológicos, creativos y comunicacionales

El tercer resultado de aprendizaje se relaciona con el uso articulado de herramientas tecnológicas y estrategias comunicacionales en la producción multimedia. En el contexto del Taller Express de Lenguaje Audiovisual, los estudiantes aplicaron sus conocimientos técnicos de cámaras, iluminación, edición y sonido para producir un video promocional sobre el taller. Esta tarea exigió combinar competencias técnicas con sensibilidad estética, integrando la creatividad con la comprensión del público objetivo.

Según Biggs y Tang (2011), los resultados de aprendizaje deben reflejar la coherencia entre el “qué se enseña” y el “qué se evalúa”; en este caso, la producción audiovisual final se constituyó en la evidencia más clara del logro de este resultado. Los estudiantes demostraron dominio en la postproducción, la musicalización y la aplicación del color grading, alcanzando productos audiovisuales técnicamente consistentes y narrativamente efectivos. Desde la perspectiva de Villa y Poblete (2008), estas evidencias son esenciales para validar la adquisición de competencias, ya que muestran el tránsito del conocimiento declarativo al conocimiento aplicado.

Reflexión crítica y ética sobre la práctica audiovisual

El último resultado se vincula con la capacidad del estudiante para analizar su proceso de aprendizaje, reconocer desafíos y asumir una postura ética frente a la comunicación audiovisual. En concordancia con Barnett (2001), la educación universitaria en la era de la complejidad debe formar sujetos reflexivos capaces de interpretar la realidad, cuestionar sus propias prácticas y actuar con responsabilidad. En esta experiencia, la reflexión se promovió a través de bitácoras, tutorías y sesiones de retroalimentación docente-estudiante, donde los participantes analizaron su desempeño, identificaron aciertos y dificultades, y propusieron mejoras.

Estas instancias de reflexión evidencian la aplicación del enfoque del profesional reflexivo (Ruffinelli, 2017) en el que la práctica se convierte en un espacio de investigación sobre la acción. Los estudiantes aprendieron a evaluar sus propias producciones desde la perspectiva técnica, estética y ética, comprendiendo el impacto social de la imagen audiovisual. Este resultado consolidó una formación integral, en la que el aprendizaje técnico se unió a la responsabilidad social y al pensamiento crítico, en plena coherencia con el perfil de egreso de la carrera.

Los resultados de aprendizaje analizados confirman que la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias no solo refuerza el perfil profesional del egresado, sino que garantiza la coherencia entre currículo, práctica y evaluación. Como señalan Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva se logra cuando las actividades y los métodos de evaluación reflejan directamente los resultados esperados; y, según Zabalza (2003), esta coherencia curricular es la base de una formación orientada a competencias. A través de la creación de materiales audiovisuales, la planificación de talleres y la reflexión ética sobre la práctica, los estudiantes vivenciaron los aprendizajes que el currículo busca promover, evidenciando que el aula y la comunidad pueden ser espacios complementarios para la formación integral.

3.3.3. Integración del vínculo curricular y perfil de carrera

La articulación entre la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias y el currículo de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual permitió consolidar una visión integral del aprendizaje universitario como proceso situado, reflexivo y socialmente comprometido. A lo largo del apartado, se identificaron competencias clave del perfil de egreso —como la producción audiovisual con responsabilidad social, la gestión de proyectos interdisciplinarios y la aplicación creativa de recursos técnicos— y se vincularon con resultados de aprendizaje concretos que demostraron la coherencia entre teoría y práctica. Las actividades desarrolladas, desde la elaboración de guiones y materiales didácticos hasta la producción de videos promocionales y las bitácoras reflexivas, generaron evidencias auténticas de desempeño, confirmando que la experiencia no solo se alinea con el currículo, sino que lo dinamiza al integrarlo en contextos reales de aprendizaje.

Estas reflexiones sobre la pertinencia curricular y la alineación constructiva permitieron reconocer que el vínculo entre formación académica y práctica comunitaria constituye un espacio fecundo para la transformación educativa. El proceso mostró que la docencia universitaria adquiere pleno sentido cuando se conecta con las necesidades del entorno, y que las competencias se consolidan en la acción y la reflexión compartida. De esta manera, el capítulo queda preparado para avanzar hacia el análisis de resultados, donde se interpretarán las transformaciones generadas en los estudiantes, en la comunidad y en la práctica docente, evidenciando el impacto educativo y social de la experiencia.

3.4. Transición hacia la operacionalización estratégica de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

El cierre del apartado curricular permitió constatar la coherencia entre las competencias profesionales, los resultados de aprendizaje y las evidencias generadas en la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias. Las competencias vinculadas —diseño y producción audiovisual con responsabilidad social, gestión interdisciplinaria de proyectos y aplicación creativa del lenguaje audiovisual— se manifestaron en desempeños verificables que revelan una formación integral y reflexiva. Los resultados de aprendizaje alcanzados confirmaron la apropiación del lenguaje audiovisual, la capacidad de gestión y la reflexión ética sobre la práctica. Las evidencias —guiones, materiales didácticos, videos promocionales y bitácoras reflexivas— consolidaron un entramado curricular donde teoría, práctica y compromiso social convergieron en un mismo proceso formativo.

Con esta base consolidada, el relato se orienta ahora hacia la operacionalización estratégica de la experiencia, es decir, hacia la descripción de las estrategias implementadas que posibilitaron su desarrollo: el núcleo metodológico que estructuró la acción pedagógica, los soportes que la sostuvieron institucional y tecnológicamente, y las contingencias que demandaron adaptaciones creativas ante los desafíos del contexto. Este giro marca el inicio de la “ingeniería didáctica” del proceso, donde se analiza cómo las decisiones pedagógicas, logísticas y comunicacionales se articularon para convertir una propuesta curricular en una práctica educativa transformadora. Así, el paso del plano curricular al operativo abre el espacio para comprender la experiencia no solo como un ejercicio académico, sino como una estrategia educativa viva, flexible y contextualizada.

3.4.1. Estrategia núcleo de la producción audiovisual comunitaria

La operacionalización estratégica de la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias se sustenta en un conjunto de estrategias núcleo, entendidas como los procedimientos medulares que orientaron el desarrollo pedagógico y metodológico del proyecto. Estas estrategias constituyeron el corazón operativo de la experiencia, pues definieron cómo se articuló la práctica docente con los propósitos curriculares, cómo se guiaron los aprendizajes de los estudiantes y cómo se garantizó la coherencia entre la planificación

y la acción. En términos de Biggs y Tang (2011), dichas estrategias hicieron visible la alineación constructiva, asegurando que las actividades de aprendizaje, los resultados esperados y las evidencias de desempeño se mantuvieran en sintonía a lo largo del proceso. En esta línea, las estrategias núcleo representaron el puente entre el diseño curricular y la vivencia formativa en contextos reales de producción audiovisual.

Diseño y ejecución del Taller Express de Lenguaje Audiovisual

La primera estrategia núcleo fue la planificación y desarrollo del Taller Express de Lenguaje Audiovisual, concebido como un espacio de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes universitarios asumieron el rol de facilitadores ante jóvenes de comunidades locales. La secuencia operativa se estructuró en tres momentos: preparación académica, implementación comunitaria y evaluación reflexiva. En la primera fase, los estudiantes elaboraron guiones didácticos, materiales de apoyo y cronogramas de sesiones, siguiendo la lógica de la enseñanza para la comprensión propuesta por Zabalza (2003) en su enfoque de currículo basado en competencias. En la segunda fase, ejecutaron las actividades formativas en entornos presenciales y virtuales, utilizando recursos audiovisuales, dinámicas participativas y ejercicios prácticos sobre planos, encuadres y movimientos de cámara. Finalmente, la tercera fase incluyó tutorías docentes y la elaboración de bitácoras reflexivas que documentaron el aprendizaje individual y grupal.

Esta estrategia se vinculó directamente con el resultado de aprendizaje referido a “aplicar los principios del lenguaje audiovisual y la narrativa visual para comunicar mensajes con coherencia y sentido social”, y generó como evidencia principal la producción de guías didácticas, videos tutoriales y registros audiovisuales de las sesiones. El proceso permitió verificar lo que Biggs y Tang (2011) denominan “coherencia entre el qué y el cómo del aprendizaje”, al demostrar que las competencias técnicas y comunicacionales se desarrollan con mayor profundidad cuando los estudiantes actúan como mediadores del conocimiento. En este contexto, la docencia se transformó en práctica social, tal como plantea Carlino (2005), al convertir la enseñanza del audiovisual en un ejercicio de escritura, oralidad y representación compartida.

Producción y edición del video promocional del taller

La segunda estrategia núcleo correspondió al diseño, rodaje y postproducción del video promocional destinado a difundir el Taller Express. Esta acción integró los apren-

dizajes técnicos de las asignaturas Edición de Video - *Workflow*, Técnicas de Video y Producción de Documentales. La secuencia metodológica se desarrolló en cinco etapas: ideación del mensaje, elaboración del guion literario y técnico, planificación del rodaje, filmación y edición final. Durante la fase de preproducción, los estudiantes trabajaron con el modelo de aprendizaje situado, diseñando un producto audiovisual con un propósito comunicacional concreto y un público meta definido. En el rodaje, aplicaron los recursos de iluminación, encuadre, dirección de actores y registro sonoro; mientras que en la postproducción integraron montaje, musicalización y corrección de color, alcanzando productos en formato 1080p listos para difusión institucional.

Esta estrategia se conectó con los resultados de aprendizaje relativos a “diseñar y ejecutar proyectos audiovisuales considerando las etapas de preproducción, producción y postproducción” e “integrar recursos tecnológicos, creativos y comunicacionales en distintos formatos”. Las evidencias fueron los videos promocionales finales, los informes técnicos de producción y los archivos de proyecto editables. En coherencia con Zabala (2003), la estrategia permitió evidenciar el saber hacer con comprensión, al integrar conocimiento teórico, destrezas técnicas y valores éticos en un mismo acto de creación. Asimismo, la producción audiovisual operó como un ejercicio de escritura multimodal —como sugiere Carlino (2005)—, donde los estudiantes argumentaron visualmente sus decisiones y justificaron la pertinencia de cada elección narrativa y técnica. El producto final no solo materializó la competencia profesional, sino que también fortaleció la autopercepción de los estudiantes como comunicadores capaces de transformar contextos mediante la imagen.

Implementación de tutorías reflexivas y bitácoras académicas

La tercera estrategia núcleo correspondió a la instauración de un sistema de tutorías reflexivas y elaboración de bitácoras académicas, concebido como una herramienta para acompañar, documentar y evaluar el proceso formativo. La secuencia de implementación incluyó reuniones periódicas de seguimiento docente-estudiante, espacios de diálogo sobre las dificultades técnicas y pedagógicas, y el registro escrito o audiovisual de las reflexiones en torno a los aprendizajes obtenidos. Inspirada en el enfoque del profesional reflexivo de Ruffinelli (2017), esta estrategia permitió que los participantes analizaran sus decisiones durante el proceso creativo, reconocieran errores y propusieran alternativas de mejora. Además, fomentó la escritura académica como práctica de pensamiento crítico,

coherente con la perspectiva de Carlino (2005), quien sostiene que escribir sobre la propia práctica implica construir conocimiento situado y autorregulado.

Esta estrategia se vinculó con el resultado de aprendizaje orientado a “reflexionar críticamente sobre el propio proceso de aprendizaje y la dimensión ética del trabajo audiovisual”, generando como evidencias las bitácoras individuales y grupales, los registros de retroalimentación y los informes de cierre. En términos de Biggs y Tang (2011), las tutorías operaron como instancias de evaluación formativa que cerraron el círculo de la alineación constructiva, al garantizar coherencia entre las metas educativas, las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación. Asimismo, al propiciar la autoevaluación y la metacognición, esta estrategia reforzó la noción de aprendizaje continuo y la construcción de identidad profesional, principios fundamentales en la formación universitaria contemporánea (Barnett, 2001).

Las tres estrategias núcleo —taller de mediación audiovisual, producción promocional y tutorías reflexivas— conformaron un sistema de acción articulado que dio vida al ecosistema estratégico del proyecto. Su implementación permitió pasar del diseño curricular a la praxis educativa, demostrando que la innovación no reside únicamente en el uso de tecnologías, sino en la capacidad de generar experiencias auténticas de aprendizaje. En coherencia con la propuesta de Zabalza (2003), el currículo por competencias se concretó en situaciones donde los estudiantes debieron decidir, actuar y reflexionar en escenarios reales, integrando teoría y práctica. Este conjunto de estrategias evidenció, además, la pertinencia del enfoque de Biggs y Tang (2011), al mostrar una alineación efectiva entre los resultados esperados, las actividades planificadas y las evidencias producidas.

En términos pedagógicos, la experiencia confirmó que la docencia universitaria, cuando se orienta desde la ingeniería didáctica y la pedagogía de la acción, genera procesos formativos más profundos y significativos. Las estrategias núcleo no solo potenciaron la competencia técnica y comunicacional, sino también la ética, la creatividad y la sensibilidad social. En definitiva, este apartado demuestra que la operacionalización estratégica de la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias constituye un modelo de enseñanza-aprendizaje contextualizado, reflexivo y socialmente comprometido, en el que los estudiantes se convirtieron en verdaderos agentes de transformación educativa y cultural.

3.4.2. Estrategias de soporte aplicadas en la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

En todo ecosistema educativo innovador, las estrategias de soporte constituyen el andamiaje que posibilita la operatividad y sostenibilidad de las acciones formativas. Si las estrategias núcleo representan el corazón metodológico de la experiencia, los soportes actúan como su sistema circulatorio, garantizando la coherencia entre los recursos, la organización institucional y la cultura pedagógica que las sostiene. En palabras de Fullan (2007), el cambio educativo sostenible no depende solo de la voluntad individual del docente, sino de la existencia de apoyos institucionales, culturales y relacionales que faciliten la innovación. En la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias, estos soportes fueron decisivos para traducir la planificación en práctica, la práctica en evidencia y la evidencia en mejora continua.

Los principales soportes aplicados durante la implementación de la experiencia fueron: (1) la coordinación interinstitucional entre la universidad y los actores comunitarios; (2) el acompañamiento docente y técnico continuo; (3) el uso de plataformas tecnológicas para la gestión del aprendizaje y la comunicación; y (4) la consolidación de una comunidad de práctica entre estudiantes, docentes y participantes comunitarios. Cada uno de estos soportes cumplió una función clave dentro del ecosistema estratégico, fortaleciendo la articulación entre docencia, vinculación y producción audiovisual.

Coordinación interinstitucional y vinculación comunitaria

El primer soporte fue la coordinación interinstitucional, que permitió articular las acciones del proyecto con las estructuras formales de la universidad y las necesidades de las comunidades locales. Este soporte operó a través de reuniones de planificación, acuerdos de colaboración y cronogramas conjuntos que involucraron tanto a la Dirección de Vinculación de la UNEMI como a los representantes barriales. Según Bolívar (2012), las innovaciones sostenibles requieren una cultura institucional que valore la colaboración y promueva el aprendizaje organizativo. En este caso, la coordinación interinstitucional no solo facilitó la logística y la comunicación, sino que consolidó la legitimidad académica del proyecto dentro del marco universitario. Gracias a esta sinergia, los talleres audiovisuales y las producciones comunitarias contaron con apoyo logístico, permisos y recursos que aseguraron su ejecución en condiciones reales y éticamente responsables.

Acompañamiento docente y soporte técnico

El segundo soporte consistió en el acompañamiento docente y técnico permanente, orientado a guiar el proceso de los estudiantes desde la planificación hasta la postproducción audiovisual. Este acompañamiento implicó tutorías individuales y grupales, retroalimentaciones continuas y asistencia técnica en el uso de software profesional como Adobe Premiere Pro y After Effects. Como advierte Fullan (2007), las innovaciones educativas prosperan cuando los docentes asumen el rol de líderes del aprendizaje, capaces de ofrecer apoyo emocional, técnico y pedagógico a sus estudiantes. Este soporte fue determinante para mantener la calidad académica del proyecto y garantizar que los productos audiovisuales cumplieran los estándares técnicos previstos. Asimismo, la figura del docente como facilitador y mediador del conocimiento contribuyó a crear un clima de confianza y colaboración, elementos esenciales para la consolidación del aprendizaje significativo.

Plataformas tecnológicas y comunicación digital

El tercer soporte se centró en el uso de plataformas tecnológicas para la gestión del aprendizaje y la comunicación entre los distintos actores del proyecto. Se emplearon entornos digitales como Google Classroom, Meet y Drive para organizar materiales, coordinar equipos, realizar tutorías en línea y compartir evidencias audiovisuales. De acuerdo con Wenger (2001), las comunidades de práctica se sostienen mediante la interacción continua y la construcción de repertorios compartidos; en este sentido, las plataformas tecnológicas funcionaron como espacios virtuales de encuentro donde el conocimiento circuló de manera colaborativa. Este soporte no solo facilitó la continuidad del proyecto durante momentos de dispersión geográfica o limitaciones de tiempo, sino que también fortaleció la competencia digital de los estudiantes y su capacidad para gestionar proyectos audiovisuales en entornos híbridos.

Comunidad de práctica y aprendizaje colaborativo

El cuarto soporte fue la consolidación de una comunidad de práctica, conformada por estudiantes, docentes y actores comunitarios que participaron activamente en el proceso de aprendizaje. Este enfoque se sustentó en la teoría de Wenger (2001), quien define las comunidades de práctica como redes de personas que comparten un propósito, aprenden unas de otras y desarrollan una identidad colectiva a través de la participación. En la experiencia, los grupos de trabajo se organizaron como microcomunidades creativas donde los

estudiantes intercambiaron saberes, resolvieron problemas y construyeron conocimiento en torno al lenguaje audiovisual. Esta estructura colaborativa fortaleció la autonomía, la corresponsabilidad y la reflexión colectiva, convirtiéndose en un motor invisible de innovación pedagógica. Como afirma Bolívar (2012), las instituciones que promueven comunidades de práctica fomentan una cultura de aprendizaje compartido, donde el cambio se asume como un proceso continuo y no como una imposición externa.

3.4.3. Relación entre soportes y estrategias núcleo

La coordinación interinstitucional garantizó el contexto adecuado para ejecutar el Taller Express de Lenguaje Audiovisual; el acompañamiento docente y técnico sostuvo el desarrollo de la producción promocional; las plataformas digitales permitieron el seguimiento y la gestión del aprendizaje; y la comunidad de práctica dio sentido colectivo a las tutorías reflexivas y a la producción colaborativa. En coherencia con Fullan (2007), el éxito de la innovación no radicó solo en las estrategias implementadas, sino en la creación de un ecosistema de apoyo donde las personas, los recursos y la cultura institucional trabajaron en armonía. Así, cada soporte se convirtió en un nodo de sostenibilidad que potenció la alineación constructiva y consolidó la dimensión ética, técnica y social de la experiencia.

En conjunto, las estrategias de soporte aplicadas en la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias demostraron que la innovación educativa no se sostiene únicamente por el entusiasmo docente, sino por la existencia de estructuras organizativas, tecnológicas y culturales que la respalden. Como plantea Cobo y Moravec (2011), la consolidación de una cultura institucional de mejora requiere del compromiso compartido entre individuos y organizaciones, mientras que Fullan (2007) insiste en que el cambio educativo genuino se logra cuando las ideas se acompañan de sistemas de apoyo. A su vez, la noción de comunidad de práctica de Wenger (2001) aporta una visión relacional del aprendizaje, donde el conocimiento se co-construye en la interacción social. Desde esta perspectiva, los soportes implementados no fueron complementos accesorios, sino pilares esenciales que hicieron posible la continuidad, la pertinencia y la sostenibilidad del proyecto.

Estos soportes consolidaron la estructura invisible que permitió que las estrategias núcleo se materializaran en acciones concretas y resultados verificables. Al integrar acompañamiento, recursos y comunidad, el ecosistema estratégico alcanzó un equilibrio entre autonomía y orientación, entre innovación y estructura. Este modelo de soporte institucio-

nal, tecnológico y colaborativo constituye una base sólida para la expansión futura de la experiencia, reafirmando que la transformación educativa solo se mantiene en el tiempo cuando se construye desde el tejido colectivo del aprendizaje.

3.4.4. Estrategias de contingencia desplegadas en la sistematización

Toda experiencia educativa innovadora enfrenta momentos en los que la planificación inicial se ve interpelada por la realidad. Lejos de ser fallas del diseño, estas situaciones imprevistas constituyen un componente esencial de la práctica educativa, pues revelan la capacidad adaptativa de los actores y la flexibilidad del modelo pedagógico. En la sistematización, dar cuenta de las contingencias no significa exhibir errores, sino evidenciar el modo en que la experiencia se sostuvo en contextos reales de complejidad. Como advierte Stake (1995), la credibilidad de los estudios de caso depende de su autenticidad y de su atención al contexto, mientras que Yin (2014) sostiene que la validez de un proceso educativo se fortalece cuando se documentan las estrategias que permitieron mantener su coherencia interna ante circunstancias adversas. Bajo esta perspectiva, el presente apartado describe las estrategias de contingencia desplegadas en la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias, en las que la creatividad, la colaboración y la gestión del cambio fueron determinantes para garantizar los resultados previstos.

Los principales imprevistos enfrentados durante la ejecución del proyecto fueron: (1) la variabilidad en la asistencia y participación de los jóvenes comunitarios; (2) las limitaciones técnicas y logísticas en los espacios de rodaje; (3) los ajustes en los tiempos académicos y comunitarios; y (4) la necesidad de fortalecer la cohesión y motivación de los equipos de estudiantes. Cada una de estas situaciones demandó respuestas inmediatas, coordinadas y reflexivas, que pusieron a prueba la adaptabilidad del equipo docente y estudiantil.

Variabilidad en la asistencia y participación comunitaria

El primer imprevisto se relacionó con la discontinuidad en la asistencia de los participantes comunitarios, producto de factores como horarios laborales, compromisos familiares y limitaciones de conectividad. Frente a esta situación, se aplicó una estrategia de contingencia basada en la flexibilización de los horarios y el rediseño modular de las sesiones, de modo que cada taller pudiera desarrollarse como una unidad autónoma de aprendizaje. Esto permitió que los participantes pudieran integrarse en diferentes momen-

tos sin perder el hilo pedagógico. De acuerdo con Fullan (2007), la gestión del cambio educativo implica aceptar la incertidumbre y adaptarse a las condiciones del entorno sin perder el sentido de la misión formativa. Esta flexibilidad favoreció la continuidad del proyecto, manteniendo la motivación y el sentido de pertenencia de los participantes, además de demostrar que la educación comunitaria requiere estructuras adaptables y no rígidas.

Limitaciones técnicas y logísticas en el rodaje

El segundo imprevisto surgió durante las fases de filmación y postproducción, cuando la disponibilidad de equipos y recursos técnicos no siempre fue la esperada. Algunos grupos debieron reorganizar sus cronogramas ante la falta de cámaras, micrófonos o locaciones. La contingencia aplicada consistió en optimizar los recursos disponibles mediante la cooperación intergrupal y el uso de dispositivos alternativos, como teléfonos móviles con soporte de estabilización y micrófonos portátiles. Esta decisión no solo permitió continuar con las grabaciones, sino que incentivó la creatividad técnica de los estudiantes, quienes descubrieron nuevas posibilidades narrativas en la economía de medios. Desde la óptica de Yin (2014), la confiabilidad de una experiencia educativa se sostiene cuando las soluciones implementadas son documentadas y replicables, evidenciando que la flexibilidad metodológica es un indicador de calidad y no de improvisación.

Ajustes en los tiempos académicos y comunitarios

El tercer desafío se presentó en la sincronización entre los tiempos académicos de la universidad y las dinámicas comunitarias. La planificación inicial debió ajustarse debido a actividades institucionales, evaluaciones y feriados que coincidieron con el cronograma de rodaje. La contingencia aplicada fue la reprogramación participativa, donde estudiantes, docentes y líderes comunitarios acordaron nuevas fechas, priorizando las actividades esenciales. Esta estrategia reforzó la corresponsabilidad y la gestión colaborativa, evitando sobrecargas y desmotivación. Según Fullan (2007), los cambios sostenibles se logran cuando las personas involucradas se sienten partícipes de las decisiones, y no simples ejecutores. La capacidad del grupo para reorganizarse de manera consensuada fortaleció la cohesión del proyecto y evidenció una madurez pedagógica en los participantes.

Cohesión y motivación de los equipos estudiantiles

El cuarto imprevisto tuvo que ver con las tensiones internas y la pérdida de motivación en algunos equipos de estudiantes, especialmente durante las etapas finales de edición. Para enfrentar esta situación, se implementó una estrategia de contingencia centrada en la retroalimentación reflexiva y el acompañamiento emocional, que incluyó espacios de tutoría y dinámicas de evaluación positiva. Esta acción, inspirada en el enfoque del profesional reflexivo de Ruffinelli (2017), promovió la autocrítica constructiva y la empatía, revirtiendo el desgaste grupal. Asimismo, la intervención docente, más cercana y orientadora, permitió reencauzar el trabajo hacia el logro de los objetivos. Como señala Bolívar (2012), la cultura institucional de apoyo y reconocimiento es un factor determinante para sostener la innovación y evitar el agotamiento de los equipos de trabajo.

Relación entre las contingencias y los resultados alcanzados

Las estrategias de contingencia desplegadas garantizaron la sostenibilidad y coherencia pedagógica de la experiencia. A pesar de las dificultades, se cumplieron los resultados de aprendizaje vinculados con la aplicación del lenguaje audiovisual, la gestión de proyectos y la reflexión crítica sobre la práctica. La evidencia de ello se reflejó en la culminación exitosa de los videos promocionales, las bitácoras reflexivas y los registros de campo. En coherencia con Yin (2014), estas adaptaciones fortalecieron la validez del estudio, al mostrar que los aprendizajes no dependen de la ausencia de obstáculos, sino de la capacidad de superarlos mediante decisiones fundamentadas. Del mismo modo, la transparencia con la que se registraron los ajustes metodológicos incrementó la credibilidad del proceso, cumpliendo con el principio de autenticidad contextual señalado por Stake (1995).

Aprendizajes derivados de las contingencias

Las contingencias experimentadas se convirtieron en verdaderas oportunidades de aprendizaje para docentes y estudiantes. Primero, demostraron que la flexibilidad y la creatividad son competencias esenciales en la formación profesional contemporánea. Segundo, evidenciaron que la planificación no debe ser entendida como un guion cerrado, sino como un marco abierto al diálogo con la realidad. Finalmente, reforzaron la idea de que la innovación educativa, como afirma Fullan (2007), se consolida en la práctica reflexiva y en la capacidad de los equipos para aprender de la incertidumbre. En ese sentido, la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias alcanzó una madurez institucional

al integrar la gestión del cambio como parte de su cultura pedagógica, transformando los imprevistos en fuentes de mejora y sostenibilidad.

Las estrategias de contingencia desplegadas no solo aseguraron la continuidad del proyecto, sino que también fortalecieron su carácter formativo, ético y comunitario. Al documentarlas en esta sistematización, se hace visible la dimensión más humana y real de la innovación educativa: aquella que reconoce la fragilidad de los procesos, pero también la fuerza del aprendizaje compartido que emerge en medio de la incertidumbre.

3.4.5. Arquitectura del ecosistema estratégico de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

La arquitectura del ecosistema estratégico de la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias se configura como una red dinámica de interacciones entre tres niveles interdependientes: las estrategias núcleo, que impulsan la acción formativa; las estrategias de soporte, que proporcionan estructura, recursos y acompañamiento; y las estrategias de contingencia, que aseguran la adaptabilidad y la sostenibilidad del proceso ante contextos cambiantes. Siguiendo la lógica del pensamiento complejo de Morin (2001), el ecosistema no puede entenderse como una suma de partes aisladas, sino como una totalidad viva, autorregulada y en constante evolución. Cada componente cumple una función específica dentro del sistema, pero su verdadero valor emerge de las conexiones que establecen entre sí: la interacción entre la planificación y la improvisación, la técnica y la reflexión, la estabilidad y el cambio.

En términos de Bryson (2018), la arquitectura estratégica de un proyecto educativo requiere equilibrar dirección y flexibilidad. No basta con definir objetivos; es necesario diseñar un entramado de relaciones que oriente la acción colectiva hacia un propósito compartido. En este caso, la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias configuró su ecosistema en torno a un propósito formativo claro: desarrollar competencias profesionales y sociales en contextos reales de aprendizaje mediante la creación de contenidos audiovisuales con sentido comunitario. Las estrategias núcleo representaron la fuerza motriz del sistema, las de soporte garantizaron su operatividad institucional y tecnológica, y las de contingencia actuaron como válvulas de adaptación que permitieron mantener el equilibrio ante la incertidumbre.

Relato de la arquitectura del ecosistema

El diseño del ecosistema estratégico puede entenderse como una espiral de interdependencia. En su centro se ubican las estrategias núcleo —[mencionar brevemente las implementadas, por ejemplo: el Taller Express de Lenguaje Audiovisual, la producción del video promocional y las tutorías reflexivas]—, que constituyen el corazón pedagógico de la experiencia. Estas acciones generaron los aprendizajes visibles, los productos concretos y las evidencias formativas que dieron sentido al proceso. Sin embargo, como señala Checkland (1999) en su teoría de los sistemas blandos, ningún sistema educativo opera de manera lineal: la efectividad del núcleo depende de los soportes que lo sostienen y de la capacidad de responder ante el entorno. Así, alrededor de ese centro, se articulan los soportes estructurales —[por ejemplo: acompañamiento docente, coordinación institucional, plataformas tecnológicas y comunidad de práctica]—, que funcionaron como las vigas maestras que conectaron a los actores y garantizaron la coherencia entre docencia, vinculación y tecnología.

Más allá del soporte técnico o institucional, estos componentes cumplieron un rol de mediación y traducción, al transformar las metas curriculares en experiencias reales de aprendizaje. Como plantea Bolívar (2012), la cultura institucional es el espacio donde las estrategias se convierten en prácticas, y las prácticas en aprendizajes colectivos. En ese sentido, los soportes no fueron simples instrumentos de gestión, sino estructuras vivas que permitieron la cooperación entre estudiantes, docentes y comunidades. A su vez, las estrategias de contingencia —[por ejemplo: reprogramación participativa, flexibilización de horarios, uso de recursos alternativos y acompañamiento emocional]— actuaron como circuitos de retroalimentación del sistema. Cada imprevisto enfrentado activó mecanismos de ajuste que no solo resolvieron el problema inmediato, sino que fortalecieron la resiliencia del ecosistema. En coherencia con Fullan (2007), la capacidad de adaptación es el rasgo distintivo de toda innovación sostenible, pues garantiza que la experiencia siga evolucionando sin perder su coherencia pedagógica.

El resultado fue un sistema autoorganizado y reflexivo, donde los distintos niveles —núcleo, soporte y contingencia— se retroalimentaron constantemente. Las decisiones pedagógicas generadas en el núcleo se tradujeron en demandas para los soportes institucionales; los soportes, a su vez, generaron condiciones que fortalecieron las acciones centrales; y las contingencias introdujeron ajustes que obligaron a revisar y mejorar los procesos. Este flujo circular de información y acción dio lugar a un aprendizaje sistémico.

co, donde cada parte del ecosistema contribuyó al crecimiento del conjunto. Tal como afirma Morin (2001), la complejidad no se combate con control, sino con articulación: la organización viva se mantiene a través del diálogo entre orden y desorden, planificación y creatividad.

La arquitectura del ecosistema estratégico evidencia que la innovación educativa no puede reducirse a la aplicación de técnicas o recursos, sino que requiere una estructura viva capaz de integrar pensamiento, acción y reflexión. Siguiendo a Bryson (2018), la planificación estratégica efectiva es aquella que crea condiciones para que las personas actúen con sentido, no solo con eficiencia. En este caso, las estrategias núcleo dieron forma al aprendizaje, las de soporte garantizaron su continuidad y las de contingencia lo mantuvieron en movimiento. La suma de estos niveles configuró una red flexible y resiliente, en la que cada decisión operativa tuvo implicaciones formativas, institucionales y sociales.

En coherencia con Morin (2001), el ecosistema estratégico se concibe como un sistema abierto, donde la incertidumbre no se evita, sino que se gestiona desde la reflexión y la cooperación. Las relaciones entre los actores —docentes, estudiantes, comunidades e instituciones— generaron un aprendizaje colectivo que trasciende la duración del proyecto y se proyecta como modelo replicable. De esta manera, la arquitectura del ecosistema no solo representa la organización interna de una experiencia, sino también su filosofía educativa: un entramado de acciones conscientes que equilibran la creatividad con la planificación, la estructura con la flexibilidad y la técnica con la sensibilidad social.

3.4.6. Logro de competencias de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

La articulación entre las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia implementadas en la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias permitió materializar el desarrollo de las competencias curriculares definidas en el perfil de egreso de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. Este cierre integra los planos pedagógico, técnico y reflexivo del proceso, mostrando cómo el ecosistema estratégico operó como un mediador entre el currículo y la práctica real. Según Zabalza (2003), la formación basada en competencias exige diseñar experiencias que activen el saber, el saber hacer y el saber ser de los estudiantes en contextos auténticos de actuación profesional. En este sentido, la sistematización evidencia que las estrategias implementadas no fueron actividades ais-

ladas, sino dispositivos de aprendizaje que posibilitaron la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en escenarios comunitarios.

Desde la perspectiva de la complejidad educativa planteada por Barnett (2001), el logro de competencias no puede medirse únicamente en términos de ejecución técnica, sino en la capacidad del estudiante para actuar con criterio ético, pensamiento crítico y flexibilidad frente a la incertidumbre. Bajo esta mirada, el ecosistema estratégico consolidó un aprendizaje situado, donde las decisiones, los errores y las adaptaciones formaron parte del proceso formativo. Cada competencia alcanzada fue el resultado de un entramado de acciones conscientes, acompañamiento docente y reflexión compartida, demostrando que la docencia universitaria adquiere verdadero sentido cuando transforma la teoría curricular en práctica significativa.

Competencia: Diseño, producción y evaluación de contenidos audiovisuales con responsabilidad social

Esta competencia —base del perfil profesional del comunicador audiovisual— se fortaleció mediante estrategias núcleo como el Taller Express de Lenguaje Audiovisual y la producción del video promocional comunitario. Ambas acciones integraron planificación creativa, dominio técnico y sensibilidad ética. La elaboración de guiones literarios y técnicos, la gestión de recursos y la coordinación de equipos permitieron que los estudiantes articularan los principios narrativos y estéticos con mensajes de impacto social. Como señala Zabalza (2003), la competencia se demuestra en la acción cuando el estudiante es capaz de actuar con comprensión y responsabilidad. Las evidencias —videos en formato profesional, bitácoras reflexivas y presentaciones públicas— validaron que el aprendizaje no solo fue instrumental, sino también formativo: los participantes comprendieron el valor del lenguaje audiovisual como herramienta para la transformación comunitaria.

Competencia: Gestión de proyectos comunicacionales y audiovisuales con visión interdisciplinaria, ética y emprendedora

El logro de esta competencia fue posible gracias a las estrategias de soporte institucional y docente, que garantizaron el acompañamiento técnico, la coordinación interinstitucional y la planificación colaborativa. La gestión del proyecto Estrategias Audiovisuales Comunitarias implicó diseñar cronogramas, asignar roles, coordinar talleres y realizar informes técnicos, lo que fortaleció la autonomía y la capacidad de liderazgo de los estu-

diantes. De acuerdo con Bryson (2018), la planificación estratégica implica construir estructuras organizativas flexibles que promuevan la acción colectiva en torno a un propósito común. La evidencia más significativa fue la organización exitosa de los talleres audiovisuales en distintas comunidades, demostrando que los futuros profesionales adquirieron competencias de liderazgo y resolución de problemas, esenciales para su desempeño en entornos cambiantes.

Competencia: Aplicación de recursos del lenguaje audiovisual, la animación y la post-producción en distintos formatos y medios

Esta competencia se consolidó durante la implementación técnica y creativa del video promocional. Las estrategias núcleo de montaje, corrección de color y musicalización, junto con el soporte de tutorías técnicas, permitieron un aprendizaje práctico alineado con los resultados curriculares. Como afirman Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva se alcanza cuando las actividades formativas y las evidencias de desempeño reflejan directamente los resultados esperados. Los productos audiovisuales finales —en formato 1080p y con diseño narrativo coherente— demostraron el dominio de herramientas profesionales como Adobe Premiere Pro y After Effects, así como la capacidad de traducir conceptos teóricos en soluciones visuales concretas. Este proceso fortaleció la seguridad técnica de los estudiantes y su comprensión de la estética audiovisual como lenguaje expresivo.

Competencia: Reflexión crítica y ética sobre la práctica audiovisual

El desarrollo de esta competencia fue impulsado por las estrategias de contingencia y tutorías reflexivas, que transformaron las dificultades en oportunidades de aprendizaje. Las bitácoras personales, las reuniones de retroalimentación y las adaptaciones metodológicas promovieron un pensamiento reflexivo sobre el rol del comunicador como agente ético y social. En coherencia con el enfoque del profesional reflexivo de Ruffinelli (2017), los estudiantes aprendieron a analizar sus propias decisiones, reconocer limitaciones y generar propuestas de mejora. Además, la documentación de las contingencias —como la reprogramación participativa o el uso de recursos alternativos— se convirtió en evidencia de aprendizaje autorregulado. Tal como advierte Barnett (2001), en la educación superior contemporánea, la competencia no consiste solo en saber hacer, sino en aprender a actuar críticamente en contextos de incertidumbre.

En conjunto, las competencias alcanzadas evidencian que el ecosistema estratégico diseñado en esta experiencia logró articular coherencia, pertinencia y transferibilidad. La coherencia se reflejó en la alineación entre currículo, estrategias y resultados; la pertinencia, en la capacidad del proyecto para responder a las necesidades del entorno social; y la transferibilidad, en la posibilidad de replicar el modelo en otras asignaturas o contextos de vinculación. Como plantea Zabalza (2003), un currículo de calidad se valida cuando los aprendizajes demostrados pueden trasladarse a nuevos escenarios. Asimismo, el enfoque de Barnett (2001) refuerza la idea de que la competencia implica habitar la complejidad: actuar con juicio, ética y creatividad ante lo imprevisto.

De este modo, el ecosistema estratégico de Estrategias Audiovisuales Comunitarias se consolidó como un modelo de aprendizaje situado y transformador. Las estrategias implementadas —núcleo, soporte y contingencia— no solo aseguraron la adquisición de competencias profesionales, sino que también promovieron la formación de sujetos reflexivos, éticos y socialmente comprometidos.

3.5. Hacia la evaluación de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

La descripción del ecosistema estratégico desarrollada en el módulo anterior permitió comprender en profundidad cómo se implementaron las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia que dieron vida a la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias. Dicho recorrido mostró no solo la coherencia entre la planificación curricular y la acción pedagógica, sino también la manera en que los estudiantes lograron movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales de producción. Es pertinente avanzar hacia una fase que examine, con criterios rigurosos, en qué medida estas estrategias alcanzaron los resultados esperados y cómo se evidenciaron los aprendizajes logrados.

En este nuevo módulo, el análisis se orienta hacia la evaluación, entendida como el proceso que otorga validez, credibilidad y transferibilidad a la experiencia sistematizada. Para ello se emplearán rúbricas de desempeño, fichas de observación, bitácoras reflexivas, encuestas y evidencias audiovisuales, instrumentos que permitirán valorar tanto los productos como los procesos de aprendizaje. Esta transición marca un momento clave: pasar de la narrativa de implementación a la interpretación crítica de sus efectos, reconociendo que una experiencia innovadora solo adquiere sentido pleno cuando demuestra,

mediante evidencias, su impacto formativo y su potencial de aplicación en otros contextos educativos.

3.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados

La evaluación de la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias requirió instrumentos capaces de recoger no solo los resultados visibles, sino también la complejidad del proceso formativo que se desarrolló en los talleres teóricos y prácticos de Lenguaje Audiovisual. Estos talleres —que integraron narrativa audiovisual, técnicas de entrevista, ejercicios de encuadre y dinámicas aplicadas a la producción de video— fueron preparados, conducidos y documentados íntegramente por estudiantes de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. En coherencia con la perspectiva de evaluación formativa propuesta por Casanova (1998), se optó por instrumentos que permitieran valorar la progresión del aprendizaje y la apropiación del contenido, priorizando la reflexión, la documentación sistemática y la evidencia directa del proceso vivido. De este modo, la evaluación no se limitó a los productos finales, sino que integró los mecanismos de reconstrucción narrativa y visual del proceso, aspectos fundamentales en experiencias donde la práctica pedagógica y la creación audiovisual convergen.

En este sentido, se aplicaron dos instrumentos principales: bitácoras académicas y de actividades, elaboradas semanalmente por los estudiantes facilitadores, y el registro audiovisual sistemático de todas las sesiones desarrolladas en el Bloque H-104. Cada instrumento cumplió una función complementaria: mientras las bitácoras permitieron comprender la experiencia desde la voz, percepción y reflexión de los estudiantes, el registro audiovisual aportó una evidencia empírica y verificable del proceso formativo en acción. Siguiendo la noción de juicio evaluativo fundamentado de Scriven (1991), ambos instrumentos aportaron capas distintas de información, posibilitando una comprensión más completa del proceso educativo. Esta lógica de triangulación también se alinea con Stake (1995), quien destaca que la credibilidad de un estudio de caso depende de la capacidad de mostrar la experiencia desde múltiples fuentes y perspectivas.

Bitácoras académicas y de actividades

Las bitácoras académicas constituyeron un instrumento central para la evaluación del proceso formativo. Cada estudiante elaboró una bitácora al finalizar la jornada semanal, registrando de manera sistemática la planificación previa del taller, los materiales ela-

borados —diapositivas, compendios académicos, ejercicios prácticos—, las actividades desarrolladas en la sesión y las reflexiones críticas sobre lo ocurrido. Este registro escrito permitió reconstruir la secuencia formativa desde la mirada del estudiante facilitador, capturando decisiones metodológicas, ajustes aplicados en la marcha, logros alcanzados, dificultades encontradas y aprendizajes significativos. En coherencia con la perspectiva de Carlino (2005), la escritura reflexiva opera como un dispositivo de pensamiento que permite a los estudiantes comprender su práctica, reconocer su propia voz y construir sentido sobre lo vivido.

Desde una perspectiva evaluativa, las bitácoras aportaron evidencia narrativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, consolidando una memoria pedagógica de la experiencia. También permitieron identificar patrones de actuación en los talleres, formas de interacción con los participantes y la evolución del dominio técnico y conceptual de los contenidos. Estas narrativas resultaron especialmente útiles para comprender cómo los estudiantes transformaron la teoría en acciones pedagógicas concretas, reforzando la importancia de la reflexión para el aprendizaje profundo, tal como sugieren Biggs y Tang (2011). En suma, las bitácoras no solo documentaron la experiencia, sino que se convirtieron en un medio de autoevaluación y autorregulación académica, aportando a la validez interpretativa del proceso.

Registro audiovisual sistemático

El segundo instrumento empleado fue el registro audiovisual sistemático de todas las sesiones del taller. Este registro incluyó fotografías y videos tomados semanalmente, documentando tanto las explicaciones teóricas como los ejercicios prácticos de encuadre, técnicas de entrevista, actividades grupales y dinámicas aplicadas en el aula H-104. El registro audiovisual se consolidó como un recurso esencial para observar de manera directa la ejecución de los talleres, permitiendo analizar desde una perspectiva empírica cómo los estudiantes aplicaron los contenidos y recursos del lenguaje audiovisual durante las sesiones.

Desde la perspectiva de los estudios de caso, Stake (1995) señala que la evidencia visual contribuye significativamente a la credibilidad del análisis, al ofrecer material verificable que permite comprender la experiencia más allá del relato textual. Además, el registro audiovisual facilitó la identificación de elementos de interacción, participación y uso del espacio formativo, aspectos que resultan fundamentales en actividades donde la

práctica corporal, la dinámica grupal y el uso de la cámara son parte del proceso de aprendizaje. Al revisar las grabaciones, fue posible observar la progresión de los estudiantes en la conducción de los talleres, la claridad de sus explicaciones, la adecuación del material utilizado y la ejecución de actividades técnicas. Asimismo, permitió visualizar la coherencia entre lo planificado y lo realizado, aportando un nivel adicional de verificación metodológica que fortaleció la interpretación evaluativa.

3.5.2. Pertinencia de los instrumentos utilizados

La elección de bitácoras y registro audiovisual como instrumentos principales respondió a la necesidad de evaluar una experiencia en la que el aprender haciendo, la reflexión constante y la documentación del proceso son pilares fundamentales. Casanova (1998) subraya que la evaluación formativa requiere instrumentos que acompañen al estudiante en su proceso, permitiendo identificar avances, dificultades y estrategias de mejora. En este caso, las bitácoras cumplieron este rol al capturar la vivencia pedagógica desde dentro, mientras que el registro audiovisual aportó una mirada externa y objetivable del mismo proceso. Esta combinación permitió analizar tanto la dimensión cognitiva como la dimensión performativa del aprendizaje.

Asimismo, siguiendo a Scriven (1991), la pertinencia de ambos instrumentos se fundamenta en su capacidad para generar evidencia suficiente, verificable y útil para emitir juicios fundamentados sobre el desarrollo de la experiencia. La consistencia entre las bitácoras y el registro audiovisual permitió contrastar narrativas, validar observaciones y reconstruir el proceso con fidelidad. Desde la perspectiva metodológica de Yin (2014), esta triangulación fortalece la confiabilidad y la validez del estudio, al integrar fuentes múltiples y complementarias. Además, en la línea de Zabalza (2003), ambos instrumentos permiten comprender cómo los estudiantes ponen en práctica competencias vinculadas a la planificación, la comunicación, la reflexión y la producción audiovisual.

3.5.3. Aporte a la validez del proceso evaluativo

El uso combinado de bitácoras y registro audiovisual otorgó solidez interpretativa y credibilidad al proceso de evaluación. Stake (1995) sugiere que la validez en estudios de caso se construye a partir de la riqueza contextual y la verosimilitud de las evidencias presentadas. En este caso, la complementariedad entre narrativas reflexivas y material visual permitió documentar la experiencia desde perspectivas internas y externas, logrando un

análisis más profundo y articulado. A su vez, Scriven (1991) destaca que la evaluación debe centrarse en la calidad de los juicios emitidos; ambos instrumentos aportaron suficiente información para sostener una valoración fundada sobre el aprendizaje, el desempeño y el impacto formativo de los talleres.

Finalmente, el empleo de estos instrumentos favoreció la reconstrucción integral del proceso educativo, permitiendo no solo evaluar el logro de los objetivos pedagógicos, sino también comprender la dinámica de enseñanza ejercida por los estudiantes facilitadores. Esto se alinea con la idea de evaluación como herramienta de mejora continua, planteada por Casanova (1998), y con la importancia de documentar la práctica como parte del aprendizaje profesional, resaltada por Carlino (2005). Así, el conjunto de instrumentos utilizados no solo fortaleció la rigurosidad del análisis, sino que consolidó la experiencia como un estudio formativo, reflexivo y con alto potencial de transferibilidad.

3.6. Indicadores de evaluación y criterios de validez de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

La evaluación de la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias requirió la definición de indicadores claros y operativos que permitieran interpretar con rigor el proceso formativo desarrollado durante los talleres de Lenguaje Audiovisual. En el contexto de una experiencia que articula teoría y práctica en un entorno comunitario, los indicadores funcionan como referentes que orientan la observación, la documentación y el análisis del aprendizaje alcanzado. Tal como señala Scriven (1991), la evaluación constituye un juicio fundamentado, y para que dicho juicio sea válido necesita apoyarse en criterios observables y evidencias verificables. Por ello, los indicadores seleccionados no se limitaron a medir resultados aislados, sino que se centraron en capturar la complejidad del proceso educativo tal como se vivió en los talleres impartidos en el Bloque H-104, donde los estudiantes pusieron en práctica contenidos sobre narrativa audiovisual, técnicas de entrevista y ejercicios de encuadre.

Indicadores aplicados durante la evaluación

Los indicadores definidos para este proceso permitieron observar distintas dimensiones del desempeño y del aprendizaje técnico-pedagógico. Los cinco indicadores aplicados fueron:

- Dominio del contenido teórico de Lenguaje Audiovisual.
- Aplicación técnica en ejercicios prácticos (encuadres, movimientos de cámara, entrevistas).
- Claridad y organización en la ejecución del taller.
- Uso adecuado del material didáctico (diapositivas, compendios académicos, recursos visuales).
- Implementación correcta de técnicas básicas de grabación.

Estos indicadores se eligieron porque permitieron evaluar tanto la dimensión conceptual como la dimensión técnica del proceso formativo, asegurando una lectura integral del aprendizaje.

Dominio del contenido teórico de Lenguaje Audiovisual

Este indicador evaluó la capacidad de los estudiantes facilitadores para explicar conceptos fundamentales del lenguaje audiovisual, tales como narrativa visual, planos, movimientos de cámara y estructura del relato audiovisual. El dominio teórico se evidenció en las sesiones grabadas, donde se observó la precisión conceptual, la coherencia de las explicaciones y la capacidad para relacionar teoría y práctica. La evidencia producida consistió en fragmentos de video que mostraron explicaciones claras, presentación de diapositivas pertinentes y desarrollo adecuado del contenido. Este indicador permitió verificar el nivel de comprensión conceptual que los estudiantes habían adquirido y su capacidad para comunicarlo de manera efectiva, en línea con la idea de Zabalza (2003) sobre la importancia de que el docente —o facilitador— domine y contextualice el conocimiento disciplinar.

Aplicación técnica en ejercicios prácticos

Este indicador midió la capacidad de los estudiantes para ejecutar correctamente técnicas audiovisuales básicas durante las actividades prácticas realizadas en el aula. Incluyó la realización de encuadres adecuados, prácticas de entrevista filmada, movimientos de cámara y ejercicios de registro. La aplicación técnica se evaluó mediante el análisis de videos producidos durante los talleres, donde se observaron decisiones de encuadre, iluminación disponible, estabilidad de cámara y uso básico del sonido. Yin (2014) destaca

que la evidencia directa aumenta la validez de los estudios de caso; en este caso, el registro audiovisual permitió observar de manera empírica cómo los estudiantes transformaron los contenidos teóricos en acciones concretas, ofreciendo una base verificable para el análisis evaluativo.

Claridad y organización en la ejecución del taller

Este indicador permitió evaluar la capacidad de los estudiantes para estructurar, organizar y llevar a cabo una sesión formativa de manera clara y comprensible. Se observó la secuencia pedagógica, la transición entre etapas (introducción, desarrollo y práctica) y la gestión del tiempo durante la sesión. Las evidencias asociadas provinieron de los registros audiovisuales, donde se pudo identificar el manejo del ritmo, la coherencia entre actividades y el nivel de participación de los asistentes. Stake (1995) plantea que la credibilidad cualitativa se fortalece cuando se describe y demuestra cómo se llevó a cabo la práctica educativa en su contexto real; en este caso, los videos de los talleres permitieron reconstruir con fidelidad la experiencia formativa.

Uso adecuado del material didáctico

Este indicador evaluó la pertinencia y correcta utilización de recursos tales como diapositivas, compendios académicos y materiales visuales empleados para explicar conceptos en los talleres. El análisis se basó en los registros fotográficos y en las grabaciones, donde se observó la articulación entre los contenidos teóricos y los apoyos pedagógicos usados por los estudiantes. La evidencia generada permitió identificar si el material complementó efectivamente las explicaciones y si contribuyó a facilitar la comprensión por parte de los participantes. De acuerdo con Biggs y Tang (2011), la coherencia entre actividades, recursos y resultados esperados es un componente clave de la alineación constructiva; este indicador permitió verificar dicha coherencia dentro de la práctica real.

Implementación correcta de técnicas básicas de grabación

Este indicador se centró en evaluar el uso funcional de elementos técnicos mínimos, como el encendido y configuración básica de la cámara, la colocación del sujeto en la entrevista y el control elemental del sonido. Este análisis se basó en fotos y videos tomados durante las prácticas, que permitieron observar la ejecución de ejercicios donde los estudiantes aplicaron estas técnicas. La evidencia recogida permitió comprobar la apropiación

del lenguaje técnico audiovisual en un nivel inicial pero significativo, coherente con los propósitos del taller. En términos de Scriven (1991), este indicador contribuyó a sostener un juicio evaluativo fundamentado al mostrar competencias observables y medibles en acción.

3.6.1. Criterios de validez adoptados

Para asegurar la calidad metodológica y la confianza en las interpretaciones derivadas de los indicadores, se adoptaron criterios de validez sustentados en literatura especializada. En primer lugar, se aplicó el criterio de validez de constructo, asegurando la coherencia entre los indicadores seleccionados y las competencias formativas que los talleres buscaban desarrollar, siguiendo la lógica de alineación planteada por Biggs y Tang (2011). En segundo lugar, se utilizó la triangulación audiovisual, que consiste en corroborar la información mediante múltiples registros visuales —fotografías y videos—, estrategia recomendada por Yin (2014) para fortalecer la validez interna de los estudios de caso. En tercer lugar, se consideró la credibilidad cualitativa, entendida como la capacidad de describir con riqueza contextual el proceso educativo, en línea con Stake (1995). Finalmente, se asumió la idea de Scriven (1991) sobre la evaluación como juicio fundamentado, lo que implica basar toda interpretación en evidencias verificables y no en percepciones aisladas.

Los indicadores aplicados y los criterios de validez adoptados permitieron construir una evaluación rigurosa, contextualizada y coherente con las características del proceso formativo. Cada indicador aportó información específica y complementaria sobre el desempeño de los estudiantes facilitadores, mientras que la triangulación de evidencias audiovisuales y la consistencia interna entre indicadores y competencias otorgaron solidez al análisis interpretativo. En conjunto, estos elementos fortalecieron la credibilidad del proceso evaluativo, asegurando que las conclusiones derivadas de la experiencia respondieran a criterios de calidad metodológica y pertinencia pedagógica. Como resultado, la evaluación se consolidó como un componente esencial del proyecto, no solo para valorar logros, sino también para aportar elementos que permitan mejorar futuras ediciones de la experiencia.

3.7. Análisis preliminar de evidencias de la producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa

El análisis preliminar de la evidencia recogida durante la implementación de la experiencia Estrategias Audiovisuales Comunitarias se centró en el material audiovisual producido durante los talleres de Lenguaje Audiovisual. Las evidencias consistieron en videos de las sesiones teóricas y prácticas, fotografías de ejercicios de encuadre, entrevistas simuladas y dinámicas grupales, así como registros audiovisuales del uso de material didáctico. Todo este corpus visual permitió reconstruir de forma detallada el desarrollo del taller en el aula H-104, observando cómo los estudiantes facilitadores enseñaron conceptos como narrativa audiovisual, tipos de plano, movimientos de cámara y técnicas de entrevista. Siguiendo la perspectiva de Stake (1995), estas evidencias representan la materia prima esencial de un estudio de caso, ya que permiten observar la experiencia en su contexto natural y con la riqueza interpretativa propia de su acontecer real.

Para llevar a cabo un análisis sistemático, las evidencias se organizaron cualitativamente siguiendo una ruta metodológica inspirada en los aportes de Chaves (2021) en primera instancia, los videos y fotografías fueron clasificados por semanas y por tipo de actividad, permitiendo identificar momentos clave en la progresión del taller. Esta clasificación cronológica facilitó visualizar la evolución en la claridad expositiva, la aplicación técnica y la organización pedagógica de las sesiones. Posteriormente, se realizó una codificación inicial basada en categorías descriptivas como claridad expositiva, aplicación técnica, uso del material didáctico y organización del taller. Tal como señala Vives Varela y Hamui Sutton (2021), este proceso de categorización permite reducir la complejidad de los datos y construir unidades significativas que sirven de base para el análisis interpretativo.

Una vez codificadas las evidencias, se desarrolló un proceso de análisis iterativo, revisando el material audiovisual en varias rondas para identificar patrones, transformaciones y tensiones emergentes. Siguiendo a Chaves (2021), este tipo de revisión repetida permite detectar relaciones entre categorías, comparar comportamientos entre sesiones y observar la presencia de mejoras o desafíos persistentes. La comparación cualitativa entre semanas reveló, por ejemplo, cómo los estudiantes facilitadores incrementaron su seguridad en la conducción de las actividades, ajustaron la secuencia pedagógica de los talleres y mostraron una aplicación progresivamente más precisa de técnicas audiovisuales básicas. Este

proceso permitió comprender no solo lo que ocurrió, sino cómo y por qué fue ocurriendo, en coherencia con la lógica interpretativa de los estudios cualitativos.

Entre los hallazgos preliminares más relevantes, se identificó una mejora progresiva en la claridad expositiva de los estudiantes facilitadores. En las primeras sesiones, algunos conceptos del lenguaje audiovisual eran presentados de forma fragmentada o con escasa vinculación entre teoría y práctica; sin embargo, en las semanas siguientes se observó una mayor fluidez narrativa, mejor articulación entre diapositivas y explicación oral, y una transición más natural hacia los ejercicios prácticos. Este hallazgo coincide con lo señalado por Vives Varela y Hamui Sutton (2021), quien explica que los procesos formativos suelen mostrar patrones de estabilización en la medida en que los participantes adquieren mayor familiaridad con el contenido y con el rol pedagógico.

Otro hallazgo significativo fue la mejora visible en la aplicación técnica, especialmente en ejercicios de encuadre, composición y manejo básico de cámara. Las evidencias audiovisuales mostraron cómo los estudiantes pasaron de realizar encuadres inestables o improvisados a aplicar de manera más deliberada planos narrativos, reglas básicas de composición y técnicas de entrevista frontal. La comparación entre sesiones permitió observar aprendizajes puntuales, como la corrección del espacio para la mirada en entrevistas o la estabilización del plano mediante mejor postura corporal. Desde la perspectiva de Stake (1995), estas observaciones constituyen “indicios de aprendizaje situado”, pues reflejan cómo las competencias emergen en la acción concreta.

También se observó una mayor articulación en el uso del material didáctico. En las primeras semanas, algunos recursos se empleaban de manera puntual o desconectada del flujo pedagógico; sin embargo, con el avance del taller, las diapositivas, compendios visuales y ejemplos audiovisuales comenzaron a integrarse de forma más estratégica en la explicación y en la preparación de las actividades prácticas. Este cambio fue especialmente visible en videos donde el facilitador utilizaba una diapositiva como punto de partida para realizar un ejercicio práctico inmediatamente después, generando una secuencia lógica entre contenido teórico y aplicación inmediata.

En términos organizativos, las evidencias muestran ajustes espontáneos en la estructura del taller para responder a la dinámica del grupo. En algunos registros se aprecia cómo los estudiantes decidieron reducir la duración de una explicación teórica para destinar más tiempo a la práctica, o cómo reorganizaron el orden de las actividades para aprovechar la motivación del grupo ante ciertos ejercicios. Estos microajustes, documentados visualmente, revelan la capacidad de los facilitadores para adaptar el taller sin perder co-

herencia, una habilidad esencial en entornos educativos flexibles, como subrayan Biggs y Tang (2011).

Para ilustrar estos hallazgos, se pueden destacar algunos ejemplos concretos presentes en la evidencia visual. En uno de los videos de las últimas sesiones, un estudiante explica los tipos de planos utilizando una diapositiva que despliega imágenes referenciales, mientras realiza demostraciones con la cámara disponible en el aula. Esta secuencia muestra simultáneamente claridad expositiva, uso adecuado de recursos y coherencia didáctica. Otro ejemplo ilustrativo proviene de una serie fotográfica que registra el proceso completo de una entrevista simulada: preparación del encuadre, ubicación de la persona entrevistada y realización del registro. Este conjunto de fotografías permite observar la progresión técnica en decisiones como la colocación del sujeto, la distancia respecto a la cámara y la estabilidad del plano.

Asimismo, un clip registrado a mitad del proceso evidencia una mejora notable en la calidad del encuadre y en la fluidez del movimiento de cámara, comparado con registros de las primeras semanas. Este contraste visual constituye un indicador claro de aprendizaje progresivo, tal como señalan Chaves (2021) cuando afirman que la comparación temporal es una estrategia fundamental para identificar patrones de mejora en estudios cualitativos. Finalmente, fotografías que muestran la transición entre la explicación teórica y la práctica aplicada ilustran la capacidad de los estudiantes para movilizar rápidamente los conceptos enseñados hacia ejercicios funcionales.

En síntesis, el análisis preliminar de las evidencias audiovisuales permitió identificar transformaciones significativas en la forma en que los estudiantes facilitaron los talleres, aplicaron técnicas audiovisuales básicas y organizaron las sesiones de enseñanza. La organización cualitativa del material, el proceso de codificación sistemática y la comparación interpretativa entre semanas posibilitaron una lectura profunda del proceso formativo. Este análisis no solo permitió comprender lo ocurrido, sino también delinear las bases para el siguiente paso del módulo: la reflexión crítica sobre validez, sesgos y límites de la interpretación, en consonancia con lo que plantea Stake (1995) sobre la importancia de contextualizar los hallazgos dentro de sus condiciones reales de producción.

La validez del proceso evaluativo se sostuvo mediante una serie de estrategias orientadas a garantizar rigor metodológico y coherencia con los principios del estudio de caso. Tal como propone Yin (2014), la validez en este tipo de investigaciones depende de la alineación entre las preguntas evaluativas, las evidencias recopiladas y los procedimientos empleados para analizarlas. En consecuencia, se adoptaron medidas como la triangula-

ción de registros audiovisuales (videos y fotografías), la comparación cualitativa entre sesiones y la codificación sistemática de los materiales, lo que permitió corroborar los hallazgos desde múltiples fuentes y momentos. Del mismo modo, se aseguró una cadena de evidencias verificable que permitió rastrear de manera transparente cómo se llegó a las interpretaciones preliminares. Esta estrategia fortaleció la credibilidad del análisis y evitó que conclusiones apresuradas o basadas en percepciones no verificadas influyeran en el juicio evaluativo.

Respecto a los sesgos, su identificación formó parte esencial del proceso de reflexión. Maxwell (2021) advierte que todo análisis cualitativo involucra riesgos de interpretación subjetiva, especialmente cuando el investigador está próximo al contexto educativo. En esta experiencia, los principales sesgos potenciales fueron: la tendencia a interpretar positivamente las evidencias por la implicación emocional con el proyecto, la posibilidad de seleccionar registros audiovisuales más “exitosos” y la ausencia de voces externas que contrasten las observaciones. Para mitigar estos riesgos, se aplicaron medidas como la revisión iterativa del material audiovisual, la comparación entre diferentes sesiones para evitar decisiones basadas en ejemplos aislados y la utilización de categorías descriptivas previamente definidas, que limitaron la influencia de apreciaciones subjetivas. La estrategia de “autovigilancia del análisis”, sugerida por Maxwell (2021), también fue clave: implicó reconocer las propias expectativas y analizarlas críticamente para evitar que distorsionaran las interpretaciones.

En cuanto a la factibilidad del proceso evaluativo, este enfrentó desafíos derivados de la naturaleza técnica y operativa de la experiencia. La documentación audiovisual dependió de la disponibilidad de equipos, del manejo variable de las cámaras por parte de los estudiantes y de las condiciones del aula. Sharp (2003) señala que la factibilidad evalúa hasta qué punto un proceso puede llevarse a cabo con los recursos reales disponibles, y en esta experiencia dicho principio se hizo visible. Hubo sesiones donde la calidad del registro no permitió capturar con claridad ciertos elementos técnicos, lo cual limitó parte del análisis. No obstante, se implementaron soluciones pragmáticas como la estandarización del formato de registro, la asignación de un responsable por sesión y la clasificación rigurosa del material disponible, lo que compensó en gran medida estas limitaciones. Asimismo, la concentración del análisis en la progresión técnica observable —y no en la perfección del registro— permitió mantener la utilidad del proceso sin perder consistencia metodológica.

De este ejercicio de reflexión emergieron aprendizajes importantes para fortalecer procesos evaluativos futuros. En primer lugar, se constató que la validez no depende únicamente de recopilar mucha evidencia, sino de analizarla de manera sistemática y transparente, tal como recomiendan Yin (2014) y Stake (1995). En segundo lugar, se evidenció que los sesgos no deben entenderse como fallos inevitables, sino como elementos gestionables que, cuando son reconocidos explícitamente, pueden incluso enriquecer la comprensión del proceso formativo. Finalmente, la experiencia mostró que la factibilidad es un componente dinámico: evaluar implica adaptarse a condiciones reales, tal como sugiere Sharp (2003), y estas adaptaciones permiten consolidar un enfoque evaluativo más flexible y situado. En conjunto, esta reflexión fortalece la calidad interpretativa del módulo y prepara el camino hacia el cierre evaluativo, donde estas consideraciones serán fundamentales para comprender el alcance y los límites de los hallazgos obtenidos.

La evaluación realizada permitió confirmar logros significativos en el desarrollo de competencias vinculadas al dominio del lenguaje audiovisual y su aplicación en contextos formativos reales. El análisis del material audiovisual evidenció que los estudiantes alcanzaron un manejo sólido de los conceptos de encuadre, planos, narrativa visual y técnicas de entrevista, capacidades que pudieron explicar de manera clara y pedagógica. Asimismo, demostraron la competencia para organizar talleres teórico-prácticos, articular contenido con material didáctico y guiar actividades prácticas con seguridad. Estos resultados coinciden con la idea de Sharp (2003) de que una evaluación útil debe mostrar evidencias concretas de desempeño y no solo percepciones. Desde la perspectiva de Stake (1995), la credibilidad del análisis se fortaleció gracias al uso de registros visuales que permitieron observar el aprendizaje en acción, lo que añade verosimilitud al juicio evaluativo.

Sin embargo, el proceso también reveló matices y limitaciones importantes que permiten comprender con mayor profundidad el alcance de los aprendizajes. Una de las principales dificultades se relacionó con el tiempo disponible para las sesiones, que en varias ocasiones fue insuficiente y obligó a extender la jornada de clase para completar las actividades planificadas. Esta situación coincide con lo señalado por Sharp (2003) sobre la factibilidad operativa: incluso cuando el diseño es sólido, las condiciones reales pueden requerir ajustes continuos. Además, la variabilidad en los ritmos de aprendizaje y en la calidad del registro audiovisual implicó desafíos metodológicos que invitan a afinar criterios y establecer estrategias de mejora. Reconocer estos límites permite, como plantea

Stake (1995), sostener un análisis honesto y equilibrado, evitando interpretaciones excesivamente triunfalistas o defensivas.

Este cierre evaluativo abre paso a la reflexión sobre la transferencia y el potencial de esta experiencia piloto para otros contextos comunitarios. El proceso evidenció elementos replicables, como la estructura modular del taller, la combinación de teoría y práctica, la documentación audiovisual como herramienta formativa, y la posibilidad de adaptar el contenido según las necesidades de cada comunidad. Estas características coinciden con la visión de Sharp (2003). En el caso de Gracy (2018) respecto a la utilidad y aplicabilidad de las evaluaciones orientadas a la acción. Asimismo, los aprendizajes metodológicos obtenidos —planificación flexible, revisión iterativa del desempeño, estandarización de registros y fortalecimiento de la claridad expositiva— constituyen bases sólidas para futuras implementaciones y para la reflexión crítica.

Este cierre abre paso a un cambio de foco orientado hacia la reflexión profunda, donde se analizarán tanto los aprendizajes emergentes como su potencial de transferibilidad hacia otros contextos educativos. La siguiente sección se propone, por tanto, ampliar la mirada más allá de los resultados inmediatos, interrogando el sentido formativo de la experiencia y explorando su capacidad de inspirar nuevas prácticas y proyecciones a través de la identificación de los principios pedagógicos que demostraron mayor efectividad, la comprensión crítica de los procesos vividos y el reconocimiento de aquellos elementos replicables que pueden orientar futuras implementaciones. De este modo, el puente funciona como bisagra narrativa que articula la valoración crítica realizada con la construcción de una reflexión final situada, propositiva y orientada al futuro.

La experiencia desarrollada permitió identificar un conjunto significativo de aportes que fortalecieron tanto la dimensión pedagógica como la comunitaria del proceso. Entre los aportes más relevantes se encuentran, los cuales contribuyeron a generar entornos de aprendizaje activos, dialógicos y situados. En esta línea, Freire (1997) recuerda que toda práctica educativa se sostiene en la articulación entre reflexión y acción, donde el conocimiento emerge del diálogo crítico con el contexto. De manera complementaria, Jara (2018) sostiene que la sistematización favorece la comprensión colectiva de los procesos, permitiendo reconstruir la experiencia desde las voces y prácticas que la hicieron posible. Así, los aportes identificados no solo evidencian mejoras concretas en la implementación, sino también la emergencia de prácticas transformadoras que enriquecen el horizonte formativo propuesto.

Como sugiere Barnett (2001), la educación contemporánea se desenvuelve en escenarios marcados por la incertidumbre, lo que exige a los docentes y participantes navegar territorios cambiantes y, muchas veces, imprevisibles. En correspondencia, Ruffinelli (2017) propone que la reflexión en la acción es clave para responder creativamente a los desafíos emergentes, ajustando las decisiones pedagógicas según la dinámica del proceso. Reconocer estas tensiones, lejos de debilitar la experiencia, permite situarla en su carácter contingente, dinámico y profundamente humano.

En este marco, los aprendizajes construidos —personales, colectivos e institucionales— constituyen uno de los resultados más significativos del proceso. Entre los aprendizajes identificados destacan [escribe aquí], los cuales permiten comprender cómo la experiencia movilizó capacidades, resignificó prácticas y fortaleció habilidades reflexivas a distintos niveles. Flick (2014) advierte que aprender implica necesariamente transformarse, y este proceso mostró que dicha transformación es posible cuando se generan condiciones para la participación crítica y consciente. Del mismo modo, Jara (2018) enfatiza que el aprendizaje colectivo emerge cuando las experiencias se comparten, se revisan y se reinterpretan en comunidad. En este sentido, los aprendizajes construidos constituyen evidencia de una praxis que articula teoría y acción, permitiendo avanzar hacia modelos más democráticos y participativos.

La reflexión crítica sobre el sentido de la sistematización constituye el cierre integrador de este análisis. A partir de lo vivido, se reconoce que la sistematización permitió comprender la experiencia más allá de sus productos visibles, revelando los procesos internos que sostuvieron el aprendizaje, las decisiones pedagógicas que se ajustaron en el camino, y las transformaciones que surgieron tanto en estudiantes como en docentes y actores comunitarios. Esta revisión constructiva hizo posible identificar los patrones que dieron coherencia al proyecto, las tensiones que lo interpelaron y los momentos de creatividad que emergieron ante la incertidumbre. En síntesis, la sistematización se configuró como un ejercicio de pensamiento crítico que no solo recuperó la memoria del proceso, sino que amplió su sentido formativo, permitiendo reconocer su valor social, su pertinencia educativa y su potencial de transferibilidad hacia otros contextos y futuras cohortes. Esta lectura conjunta del proceso dialoga con lo planteado por Barnett (2001), quien destaca la urgencia de formar sujetos capaces de habitar la complejidad, y con Ruffinelli (2017), quien subraya que la reflexión es el puente entre la experiencia y la innovación. En consecuencia, esta síntesis no solo recupera aportes, tensiones y aprendizajes, sino

Capítulo 3. Producción audiovisual comunitaria como estrategia formativa: sistematización de una experiencia de vinculación universitaria

que deja planteado el camino para avanzar hacia la dimensión de transferencia que se desarrollará en el siguiente apartado.

Bibliografía

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa. <https://n9.cl/9r7kk>
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write. En C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2.^a ed., pp. 11-23). The Guilford Press. <https://n9.cl/ekon4>
- Bigenho, M., & Stobart, H. (2023). Unsettling the return: Alternative curation and counterarchives. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 28(3), 219-229. <https://doi.org/10.1111/jlca.12687>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.^a ed.). McGraw-Hill. <https://n9.cl/0eogo>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2(1), 79-109.
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations*. John Wiley & Sons. <https://acortar.link/5TGQKY>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102. <https://acortar.link/YSqjz>
- Chaves, V. E. J. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico*, (14), 76-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.70833/rseisa14item276>
- Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice*. John Wiley & Sons. <https://n9.cl/akogo>
- Chisita, C. T., & Chinyemba, F. Z. (2015). Towards an open and accessible sound and audiovisual archives: Case study of Zimbabwe. *IASA Journal*, (45), 47-53. <https://doi.org/10.35320/ij.v0i45.83>
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. <https://n9.cl/m7yuhx>

- 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*, 2(5), 3-24.
- Elliott, J. (1993). *La investigación acción en la educación*. Morata. <https://n9.cl/lw5b57>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence: Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.^a ed.). Morata. <https://n9.cl/skhe9>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. <https://n9.cl/2nmd>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press. <https://n9.cl/zp52k1>
- Gracy, K. F. (2018). Holistic competency development and the significance of learning domains in audiovisual archiving education. *Education for Information*, 34(1), 55-77.
- Gutiérrez Agudelo, M. d. C. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Aquichan*, 7(2), 228-228. <http://ref.scielo.org/d7vsp7>
- Hyland, K. (2009). Corpus informed discourse analysis: the case of academic engagement. En M. Charles, D. Pecorari & S. Hunston (Eds.), *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse* (pp. 110-128). Continuum International Publishing Group. <https://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/48564/>
- Íñiguez, G., Quezada, L., & Tusa, F. (2021). Participatory governance of cultural heritage at Ecuador: Orotopía. En *The Future of the Past: Paths towards Participatory Governance for Cultural Heritage* (pp. 27-33). CRC Press. <https://n9.cl/49v9o>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDE. <https://n9.cl/mv1sz>
- Jenkins, H. (2009). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press. <https://n9.cl/fnzzc>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Professional academic writing in global context*. Routledge. <https://n9.cl/trraf>
- Maxwell, J. A. (2021). The importance of qualitative research for investigating causation. *Qualitative Psychology*, 8(3), 378. <https://doi.org/10.1037/qup0000219>

- Moreira, J. A., Correia, J., & Dias-Trindade, S. (2022). Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior. *Sinética*, (58), e1353. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-002)
- Morin, E. (2001). *El método V: La humanidad de la humanidad*. Seuil. <https://n9.cl/cqv2mn>
- Oladeji, S. O., Grace, O., & Ayodeji, A. A. (2022). Community participation in conservation and management of cultural heritage resources in Yoruba ethnic group of South Western Nigeria. *SAGE Open*, 12(4). <https://doi.org/10.1177/21582440221130987>
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 33-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>
- Quezada-Tello, L. L., Hernando-Gómez, Á., & Vázquez-Aguado, O. (2022). Narrativas transmedia aplicada por estudiantes de comunicación en la difusión del patrimonio cultural. *Visual Review*, 9(2), 245-265. <https://doi.org/10.37467/gkarevvisual.v9.3028>
- Rachman, Y. B. (2024). Unveiling local community initiatives and participation in safeguarding cultural heritage through digital spaces. *Library Hi Tech News*, 41(7), 17-19. <https://doi.org/10.1108/LHTN-07-2024-0127>
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://n9.cl/94rhjx>
- Schellnack-Kelly, I., & Modiba, M. (2025). Developing smart archives in society 5.0: Leveraging artificial intelligence for managing audiovisual archives in Africa. *Information Development*, 41(3), 626-641. <https://doi.org/10.1177/02666669241286224>
- Scriven, M. (1991). Beyond Formative and Summative Evaluation. En *Teachers College Record* (pp. 19-64, Vol. 92). <https://doi.org/10.1177/016146819109200603>
- Sharp, C. A. (2003). Qualitative Research and Evaluation Methods [Original work published 2003]. *Evaluation Journal of Australasia*, 3(2), 60-61. <https://doi.org/10.1177/1035719X0300300213>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications. <https://n9.cl/9ptwyg>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. <https://n9.cl/9nurv>

- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Universidad de Deusto. <https://n9.cl/mr8a3>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. <https://n9.cl/d0kq9v>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. <https://n9.cl/uuonn7>

Producción audiovisual, identidad e interculturalidad: sistematizaciones docentes para la transformación educativa

Resumen

El libro analiza cómo la producción audiovisual, la pedagogía digital intercultural y el trabajo territorial pueden fortalecer competencias, visibilizar identidades y transformar prácticas educativas. Las tres experiencias se desarrollaron bajo metodologías cualitativas, participativas y orientadas a la sistematización crítica. El primer capítulo implementó seis módulos integrados de teoría, práctica y evaluación por competencias en un entorno universitario de producción audiovisual. El segundo capítulo empleó análisis pedagógico y diseño de prácticas digitales con enfoque intercultural en docentes de Ciencias Sociales, considerando plataformas interactivas y narrativas multimedia. El tercer capítulo sistematizó un proyecto comunitario conformado por seis módulos centrados en el diagnóstico, problematización, desarrollo metodológico y evaluación formativa en jóvenes de la ciudad de Milagro. Las experiencias evidencian el fortalecimiento de competencias técnicas, comunicativas y reflexivas en estudiantes universitarios y participantes comunitarios. Asimismo, se observa que las prácticas digitales interculturales promueven una comprensión crítica de la identidad cultural y facilitan la inclusión de voces históricamente marginadas. En el ámbito comunitario, se consolidan aprendizajes significativos en lenguaje audiovisual, participación activa y articulación entre teoría y práctica. En conjunto, las sistematizaciones permiten identificar modelos flexibles y transferibles. El libro demuestra que integrar producción audiovisual, interculturalidad y docencia situada contribuye a la transformación educativa. Estas experiencias afirman el valor de metodologías participativas, del diseño digital inclusivo y de iniciativas comunitarias que fortalecen la formación crítica, creativa y socialmente comprometida.

Palabras claves: Sistematización educativa, Producción audiovisual, Interculturalidad, Prácticas pedagógicas digitales, Innovación educativa.

Abstract

This book examines how audiovisual production, intercultural digital pedagogy, and community-based engagement can strengthen competencies, make identities visible, and transform educational practices. The three experiences were developed through qualitative, participatory methodologies oriented toward critical systematization. The first chapter implemented six integrated modules combining theory, practice, and competency-based assessment within a university audiovisual production environment. The second chapter employed pedagogical analysis and the design of digital practices grounded in an intercultural approach among Social Sciences instructors, incorporating interactive platforms and multimedia narratives. The third chapter systematized a community-based project comprising six modules focused on diagnosis, problematization, methodological development, and formative evaluation with young participants from the city of Milagro. The experiences demonstrate the strengthening of technical, communicative, and reflective competencies in both university students and community participants. Likewise, the intercultural digital practices foster a critical understanding of cultural identity and enable the inclusion of historically marginalized voices. At the community level, the project consolidated meaningful learning in audiovisual language, active participation, and the articulation between theory and practice. Collectively, the systematizations help identify flexible and transferable educational models. The book shows that integrating audiovisual production, interculturality, and situated teaching practices contributes to educational transformation. These experiences reaffirm the value of participatory methodologies, inclusive digital design, and community-based initiatives that promote critical, creative, and socially engaged learning.

Keywords : Educational systematization, Audiovisual production, Interculturality, Digital pedagogical practices, Educational innovation.