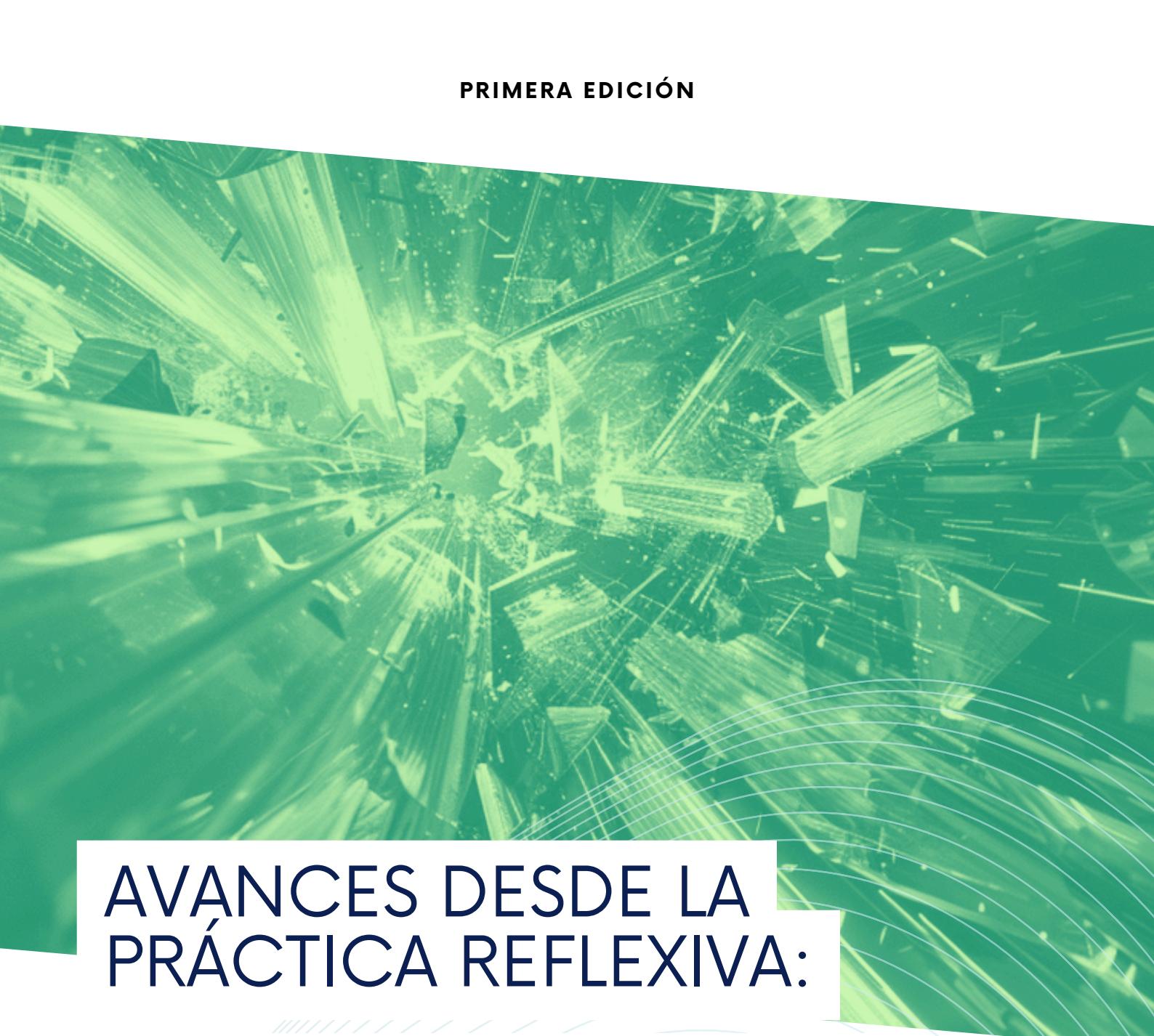


PRIMERA EDICIÓN



# AVANCES DESDE LA PRÁCTICA REFLEXIVA:

## Dos Historias de Transformación Docente

### AUTORÍA

Germán Maldonado Cisneros  
Vanessa Viviana Orozco Jurado

# **Avances desde la práctica reflexiva: dos historias de transformación docente**

## **Autores**

Germán Maldonado Cisnero  
Vanessa Viviana Orozco Jurado



---

© 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: Avances desde la práctica reflexiva: dos historias de transformación docente .

Autoría: Germán Maldonado Cisnero / Vanesa Viviana Orozco Jurado .

Edición: Primera edición.

Año: 2025.

ISBN: 978-9942-596-29-1.

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-29-1>

---

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<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X.

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

Contacto: [info@risei.org](mailto:info@risei.org)



## Prólogo

Este libro no es una simple colección de métodos exitosos; es el testimonio vivo de cómo la incertidumbre, la resistencia inicial y el cuestionamiento profundo pueden ser el punto de partida más fértil para la verdadera innovación pedagógica. A lo largo de sus páginas, el lector será testigo de dos viajes educativos profundos, unidos por un hilo conductor esencial: la valentía de romper con lo establecido y la necesidad impostergable de humanizar la enseñanza en un mundo cada vez más tecnológico, acelerado y, paradójicamente, desorientado.

La docencia, en el siglo XXI, exige más que solo la transmisión eficiente de conocimiento. Demanda la capacidad de tender puentes cruciales: entre el miedo a la traducción y la fluidez comunicativa (evidenciado en el reto de enseñar inglés a niños bajo un enfoque funcional); y, también, entre la lógica instrumental y la reflexión crítica y ética que solo la Filosofía puede otorgar. En esencia, esta obra aborda la brecha que existe entre el deber ser del currículo y el hacer que realmente transforma la mentalidad y la identidad del futuro educador.

El título de esta obra, *Avances desde la Práctica Reflexiva*, no es una declaración de intenciones abstracta, sino el reconocimiento de la metodología que ha permitido catalizar las dos transformaciones narradas. La práctica reflexiva, tal como la concibió Donald Schön, se convierte aquí en una herramienta de doble filo: por un lado, desnuda las deficiencias y las incoherencias del enfoque tradicional (el saber técnico); por otro, construye un nuevo camino para el docente, infundiéndo la sabiduría práctica (phrónesis) que permite tomar decisiones en tiempo real, en medio de la complejidad del aula.

Cada capítulo encapsula una victoria sobre un paradigma rígido. Veremos a futuros docentes que pasaron de la frase defensiva y limitante “esto no es para mí” a convertirse en maestros creativos y seguros; y a educadores que transformaron la Filosofía de la Educación de un “obstáculo teórico” o un requisito académico fastidioso a una “herramienta estratégica” para la formación de líderes con fundamento ético.

Invitamos al lector a sumergirse en estos relatos no solo para aprender *qué* se hizo, sino, y de manera crucial, para entender *cómo* el cambio de mentalidad —ese tránsito de la resistencia a la confianza— activó transformaciones irreversibles en la identidad profesional de los participantes. Esta obra es, por lo tanto, un manual para el educador que busca ir más allá del currículo prescrito, para aquel que entiende que la verdadera maestría reside en la capacidad de innovar desde la duda y desde la autocrítica. Es una celebración del valor de la práctica reflexiva como motor de crecimiento personal y profesional, demostrando que la excelencia nace precisamente en el momento en que el molde se rompe.

## Prólogo

---

El primer capítulo nos sitúa en un entorno académico donde el pragmatismo y el rigor técnico son la norma: la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Aquí, la asignatura de Filosofía de la Educación emerge como una disonancia cognitiva. Los estudiantes, inmersos en una mentalidad orientada a la ingeniería y a la resolución de problemas cuantificables, perciben la reflexión abstracta como una pérdida de tiempo o un lujo académico. La filosofía se presenta inicialmente como una barrera, una “asignatura de relleno” que amenaza su enfoque utilitario y su visión de sí mismos como “simples empleados” del sistema.

El autor de esta experiencia asume un reto titánico: demostrar que la filosofía no solo es relevante, sino esencial para un educador del siglo XXI. El problema central no es la falta de interés, sino el choque epistemológico entre la lógica instrumental (el cómo se enseña) y la lógica crítica (el por qué se enseña y el para qué se educa). En este contexto, la filosofía es resistida porque exige una pausa, una lectura profunda y la incomodidad de cuestionar estructuras de poder y verdades establecidas, algo que la mentalidad técnica busca evitar.

La metodología de sistematización revela cómo el docente transforma el aula en un laboratorio de diálogo filosófico. Se utiliza el pensamiento de autores como Foucault, Freire y Nussbaum no como dogmas a memorizar, sino como *interlocutores* vivos para debatir problemas reales de la educación: la desigualdad, las relaciones de poder en el aula y la ética en un entorno social “líquido”, caracterizado por la incertidumbre y la fugacidad (Bauman).

Este capítulo es una poderosa invitación a revalorizar las Humanidades en la formación profesional. Argumenta que la filosofía, al desarrollar una ontología crítica, no solo forma mejores educadores, sino ciudadanos capaces de trascender su rol técnico para convertirse en líderes ilustrados. Estos líderes son capaces de fundamentar éticamente sus decisiones, de navegar la complejidad y de usar la teoría para desafiar las limitaciones estructurales en lugar de simplemente aceptarlas. La victoria narrada aquí es la de la razón crítica sobre el automatismo técnico.

El segundo capítulo nos traslada a otra dimensión de la docencia: la enseñanza de un segundo idioma, específicamente el inglés a niños. Aquí, la resistencia no es primariamente intelectual, sino emocional y metodológica. Los futuros docentes de inglés se enfrentan a la asignatura *Methodology for Teaching English to Children* cargados de inseguridad, miedo e incluso una aversión manifiesta a trabajar con el público infantil. La frase “Yo no veo enseñando a niños” se convierte en el símbolo de su filtro afectivo elevado, una barrera psicológica que les impide abrazar el método comunicativo.

Paradójicamente, la principal evidencia de esta inseguridad es la tendencia a regresar al método tradicional: clases centradas en la gramática, la traducción y, peor aún, el uso excesivo del español como lengua de instrucción. Esta práctica no solo contraviene el espíritu del currículo (que exige un enfoque comunicativo y basado en tareas), sino que perpetúa un ciclo de aprendizaje ineficaz que ellos mismos probablemente sufrieron.

La narración de este capítulo es la de una metodología de la esperanza. El docente, lejos de castigar la resistencia, la aborda frontalmente mediante un riguroso ciclo de

práctica reflexiva y Task-Based Language Teaching (TBLT). La planificación de clases se transforma en el corazón de la experiencia: se convierte en un acto de co-creación, donde los estudiantes deben diseñar tareas reales que fuerzan el uso funcional y auténtico del inglés. La retroalimentación constante sobre sus microclases, seguida por la necesidad de ajuste y nueva ejecución, crea un *bucle de mejora* que gradualmente desmantela el miedo.

El resultado es la transformación de la identidad docente. Los estudiantes no solo adquieren técnicas pedagógicas; ganan autoeficacia. Pasan de ser sujetos atemorizados y resistentes a ser maestros creativos, capaces de manejar grupos infantiles, integrar juegos y canciones, y, lo más importante, de sostener la instrucción exclusivamente en inglés. Este capítulo demuestra que el enfoque comunicativo es más que una técnica; es una postura pedagógica que exige al docente una alta dosis de confianza y una baja tolerancia al miedo y al error. La victoria aquí es la del crecimiento personal que permite el crecimiento profesional.

#### *Una Síntesis para el Lector Reflexivo*

Los dos capítulos que conforman el presente libro, aunque abordan temas curriculares distintos (Filosofía y Metodología de Inglés), convergen en una tesis fundamental: la verdadera transformación educativa no reside en la actualización de contenidos, sino en la reconfiguración de la identidad docente. En ambos casos, el problema no fue la falta de información, sino la resistencia al cambio de mentalidad.

El libro es una invitación a la humildad intelectual y al coraje profesional. La humildad de reconocer que las herramientas técnicas son insuficientes sin un fundamento ético (Capítulo I) y el coraje de enfrentar los miedos personales para poder facilitar el aprendizaje auténtico en otros (Capítulo II).

Esperamos que el lector encuentre en estas páginas no solo la inspiración, sino la estructura práctica para llevar a cabo su propia sistematización de experiencias. Al igual que los autores han utilizado este método para transformar su práctica, el lector podrá usar los marcos analíticos y los ciclos de reflexión presentados para diagnosticar, intervenir y narrar su propio viaje de maestría.

*Avances desde la Práctica Reflexiva* es, en última instancia, un homenaje a los docentes que, a pesar de las presiones del sistema y la tentación del camino fácil, eligen el camino de la duda productiva. Es para aquellos que entienden que el futuro de la educación no está en las máquinas, sino en la profundidad de la reflexión humana. Los invitamos a comenzar esta lectura, a cuestionar su propia práctica y a descubrir dónde, en su propia historia, es necesario romper el molde.

# Índice general

Prólogo . . . . .	5
<b>1. ¿Aún le sirve la filosofía a un educador del siglo XXI? 1</b>	
1.1. Introducción y Contexto de la Experiencia . . . . .	4
1.1.1. Escenario y Tensión Inicial: El Desafío de la Filosofía en la Formación Técnica . . . . .	4
1.1.2. Alcance y Delimitación de la Experiencia . . . . .	5
1.2. Las dimensiones en la sistematización de experiencias educativas: fundamentación y articulación práctica . . . . .	7
1.2.1. Dimensión 1: Las relaciones de poder en el espacio áulico . . . . .	7
1.2.2. Dimensión 2: La construcción de la identidad docente reflexiva . . . . .	8
1.2.3. Dimensión 3: La ética en contextos educativos líquidos . . . . .	9
1.2.4. Buscando el punto de encuentro . . . . .	9
1.3. La Filosofía de la Educación como Eje Transformador en la Formación Docente . . . . .	10
1.3.1. La Arquitectura Pedagógica: Estrategias de Transformación . . . . .	11
1.3.2. Mapa Narrado: De la Actividad al Resultado de Aprendizaje . . . . .	14
1.3.2.1. Narrativa Inicial . . . . .	14
1.3.2.2. Narrativa de Profundización . . . . .	14
1.3.2.3. Narrativa de Crisis y Aplicación . . . . .	15
1.3.3. Resultado Final Integrador: La Phrónesis Docente . . . . .	15
1.3.4. Reflexión Final sobre la Pertinencia Curricular de la Experiencia .	16
1.4. Repensando la experiencia: análisis de la propia práctica . . . . .	17
1.4.1. Estrategias de soporte . . . . .	21
1.4.2. Imprevistos sorteados . . . . .	24
1.4.3. Relato analítico de la arquitectura . . . . .	26
1.5. Competencias del perfil de egreso desarrolladas . . . . .	29
1.5.1. Competencia de análisis crítico de fundamentos educativos . . . . .	30
1.5.2. Competencia de diseño de intervenciones fundamentadas éticamente . . . . .	30
1.5.3. Competencia de trabajo colaborativo para la construcción de conocimiento . . . . .	31
1.5.4. Ecosistema estratégico . . . . .	31
1.6. Evaluación: Indicadores y Criterios de Validez . . . . .	33
1.6.1. Análisis Preliminar de Evidencias: Entre Datos y Significados Emergentes . . . . .	36
1.6.2. Reflexión sobre Validez, Sesgos y Factibilidad del Proceso Evaluativo . . . . .	38
1.6.3. Cierre Integrador de la Evaluación . . . . .	40
1.7. Hacia la Reflexión Crítica y la Proyección Transferible . . . . .	41
1.7.1. Aportes Fundamentales de la Experiencia . . . . .	42

1.7.2. Tensiones Identificadas en el Proceso . . . . .	42
1.7.3. Aprendizajes Emergentes para la Formación Docente . . . . .	43
1.7.4. Síntesis Reflexiva y Proyección . . . . .	43
1.8. Buscando un final . . . . .	46
<b>2. Romper el molde: del miedo a la confianza para enseñar inglés a niños con un enfoque comunicativo</b>	<b>53</b>
2.1. Introducción: Futuros Docentes Rompiendo Paradigmas . . . . .	57
2.2. Justificación y Valor de la Sistematización . . . . .	58
2.2.1. Criterios de valor . . . . .	59
2.3. Marco Metodológico y Delimitación del Estudio . . . . .	60
2.3.1. Delimitación del objeto de estudio . . . . .	60
2.3.2. Delimitando dimensiones . . . . .	61
2.3.2.1. Dimensión Pedagógica del Modelado Disciplinar . . . . .	61
2.3.2.2. Dimensión Institucional-Tecnológica . . . . .	61
2.3.2.3. Dimensión Subjetiva-Comunitaria . . . . .	62
2.3.2.4. Dimensión Evaluativa-Formativa . . . . .	62
2.4. El Tránsito de la Experiencia al Perfil de Egreso . . . . .	63
2.4.1. Fortalecimiento de Competencias Profesionales . . . . .	63
2.4.1.1. Reflexión Crítica sobre la Práctica Docente . . . . .	64
2.4.1.2. Innovación Pedagógica en Contextos Educativos . . . . .	65
2.4.1.3. Dominio del Idioma Inglés y Competencia Comunicativa	65
2.5. Alineación Curricular y Resultados de Aprendizaje . . . . .	66
2.5.1. Resultados de Aprendizaje Fortalecidos . . . . .	67
2.6. Trazabilidad y Desarrollo de las Actividades . . . . .	69
2.6.1. Desarrollo de las Actividades y Evidencias . . . . .	69
2.6.1.1. Primer Parcial: De la Comprensión Teórica al Diseño Pedagógico . . . . .	70
2.6.1.2. Segundo Parcial: De la Revisión Reflexiva a la Práctica Docente . . . . .	71
2.6.2. Mirando en retrospectiva... . . . . .	72
2.6.3. Buscando un cierre que permita abrir otras reflexiones . . . . .	76
2.7. Análisis y Transformación de la Práctica . . . . .	77
2.7.1. Ecosistema estratégico . . . . .	79
2.7.2. La estructura institucional de evaluación: un soporte que legitimó la práctica . . . . .	80
2.7.3. El aula virtual: un soporte para el acompañamiento y la comunidad . . . . .	81
2.7.4. Herramientas metodológicas y simulaciones: soporte para la acción guiada . . . . .	82
2.7.5. La función habilitadora de los soportes . . . . .	82
2.7.6. Cierre: los soportes como garantía de sostenibilidad . . . . .	83
2.8. Desafíos y Aprendizaje Situado: El Rol de las Contingencias . . . . .	84

## Tabla de Contenidos

---

2.8.1.	Imprevistos Enfrentados en la Práctica . . . . .	84
2.8.1.1.	Planes Alternativos para la Clase Demostrativa . . . . .	84
2.8.1.2.	Permisos Institucionales y Gestión Colaborativa . . . . .	85
2.8.1.3.	Retroalimentación Colaborativa en Contextos de Alta Demanda . . . . .	86
2.8.1.4.	Adaptaciones Tecnológicas y Equidad en la Entrega . .	86
2.8.2.	Cómo las Contingencias Sostuvieron los Resultados . . . . .	87
2.9.	Arquitectura del Ecosistema Estratégico . . . . .	88
2.9.1.	El Diagrama: Un Mapa de Sentido y Relaciones . . . . .	90
2.10.	Conclusiones y Consolidación de Competencias . . . . .	91
2.10.1.	Competencias Profesionales Fortalecidas . . . . .	91
2.10.1.1.	Reflexión Crítica sobre la Práctica Docente . . . . .	91
2.10.1.2.	Innovación Pedagógica y Creatividad . . . . .	91
2.10.1.3.	Dominio Comunicativo del Inglés . . . . .	92
2.10.1.4.	Didáctica para la Enseñanza Infantil . . . . .	92
2.10.2.	Evaluación: Coherencia, Pertinencia y Transferibilidad . . . . .	93
2.11.	Instrumentos de Medición y Evidencias de Impacto . . . . .	94
2.11.1.	Funcionalidad de los Instrumentos Aplicados . . . . .	94
2.11.1.1.	Encuesta Diagnóstica Inicial y Final . . . . .	94
2.11.1.2.	Informe Reflexivo Final o Reporte de Autoevaluación .	95
2.11.1.3.	Informe Reflexivo Final o Reporte de Autoevaluación .	95
2.11.1.4.	Revisión Secuencial de Tareas y Planificaciones Guiadas (Scaffolding Evaluativo) . . . . .	95
2.11.2.	Pertinencia y Validez de los Instrumentos . . . . .	96
2.12.	Indicadores de Logro y Coherencia Curricular . . . . .	97
2.12.1.	Indicadores Principales de Evaluación . . . . .	97
2.13.	Análisis de la Evidencia y Triangulación Metodológica . . . . .	99
2.13.1.	Recolección y Clasificación de las Evidencias . . . . .	100
2.13.2.	Patrones Emergentes del Análisis Cualitativo . . . . .	100
2.13.2.1.	Tipos de Retroalimentación y su Impacto . . . . .	101
2.13.2.2.	Transición Emocional y Narrativas de Logro . . . . .	101
2.13.3.	Credibilidad, Validez y Factibilidad del Proceso . . . . .	102
2.14.	Síntesis Final y Proyecciones del Modelo . . . . .	104
2.14.1.	Logros Consolidados y Limitaciones del Estudio . . . . .	104
2.14.2.	El Valor de la Praxis Transformadora . . . . .	105



# 1

## ¿Aún le sirve la filosofía a un educador del siglo XXI?

Germán Maldonado Cisnero <sup>1</sup>

---

*El Capítulo I aborda el reto de enseñar Filosofía de la Educación en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, un contexto dominado por un perfil técnico-científico que choca con la reflexión abstracta. El propósito fue transformar la filosofía de un “obstáculo teórico” a una “herramienta estratégica” para formar líderes éticos. La metodología de sistematización se centró en operacionalizar la reflexión mediante un diálogo filosófico que usa autores clave para debatir problemas educativos actuales, superando la resistencia de los estudiantes. El principal aprendizaje fue la adquisición de una ontología crítica que les permite cuestionar relaciones de poder y fundamentar sus decisiones, demostrando que la filosofía es esencial para desarrollar la sabiduría práctica (phrónesis) en el educador.*

---

<sup>1</sup>Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) - Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Ecuador  
gmaldonadoc4@unemi.edu.ec

## Índice

<b>1.1. Introducción y Contexto de la Experiencia . . . . .</b>	<b>4</b>
1.1.1. Escenario y Tensión Inicial: El Desafío de la Filosofía en la Formación Técnica . . . . .	4
1.1.2. Alcance y Delimitación de la Experiencia . . . . .	5
<b>1.2. Las dimensiones en la sistematización de experiencias educativas: fundamentación y articulación práctica . . . . .</b>	<b>7</b>
1.2.1. Dimensión 1: Las relaciones de poder en el espacio áulico . . . . .	7
1.2.2. Dimensión 2: La construcción de la identidad docente reflexiva . . . . .	8
1.2.3. Dimensión 3: La ética en contextos educativos líquidos . . . . .	9
1.2.4. Buscando el punto de encuentro . . . . .	9
<b>1.3. La Filosofía de la Educación como Eje Transformador en la Formación Docente . . . . .</b>	<b>10</b>
1.3.1. La Arquitectura Pedagógica: Estrategias de Transformación . . . . .	11
1.3.2. Mapa Narrado: De la Actividad al Resultado de Aprendizaje . . . . .	14
1.3.2.1. Narrativa Inicial . . . . .	14
1.3.2.2. Narrativa de Profundización . . . . .	14
1.3.2.3. Narrativa de Crisis y Aplicación . . . . .	15
1.3.3. Resultado Final Integrador: La Phrónesis Docente . . . . .	15
1.3.4. Reflexión Final sobre la Pertinencia Curricular de la Experiencia	16
<b>1.4. Repensando la experiencia: análisis de la propia práctica . . . . .</b>	<b>17</b>
1.4.1. Estrategias de soporte . . . . .	21
1.4.2. Imprevistos sorteados . . . . .	24
1.4.3. Relato analítico de la arquitectura . . . . .	26
<b>1.5. Competencias del perfil de egreso desarrolladas . . . . .</b>	<b>29</b>
1.5.1. Competencia de análisis crítico de fundamentos educativos . . . . .	30
1.5.2. Competencia de diseño de intervenciones fundamentadas éticamente . . . . .	30

1.5.3.	Competencia de trabajo colaborativo para la construcción de conocimiento . . . . .	31
1.5.4.	Ecosistema estratégico . . . . .	31
<b>1.6.</b>	<b>Evaluación: Indicadores y Criterios de Validez . . . . .</b>	<b>33</b>
1.6.1.	Análisis Preliminar de Evidencias: Entre Datos y Significados Emergentes . . . . .	36
1.6.2.	Reflexión sobre Validez, Sesgos y Factibilidad del Proceso Evaluativo . . . . .	38
1.6.3.	Cierre Integrador de la Evaluación . . . . .	40
<b>1.7.</b>	<b>Hacia la Reflexión Crítica y la Proyección Transferible . . . . .</b>	<b>41</b>
1.7.1.	Aportes Fundamentales de la Experiencia . . . . .	42
1.7.2.	Tensiones Identificadas en el Proceso . . . . .	42
1.7.3.	Aprendizajes Emergentes para la Formación Docente . . . . .	43
1.7.4.	Síntesis Reflexiva y Proyección . . . . .	43
<b>1.8.</b>	<b>Buscando un final . . . . .</b>	<b>46</b>

---

## **1.1. Introducción y Contexto de la Experiencia**

El escenario se sitúa en las aulas de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, una institución con una sólida tradición de excelencia académica y formación disciplinada. Los estudiantes son, en su mayoría, alumnos de diversas carreras de ingeniería, dado que comenzó como Escuela politécnica, y se puso de base un perfil técnico-científico bien definido y una mentalidad enfocada en la resolución práctica de problemas. La asignatura de Filosofía de la Educación, de las nuevas carreras en Educación Inicial y Básica, es parte de los programas de formación docente o como un complemento en las carreras con un enfoque educativo. El ambiente físico es ordenado y estructurado, reflejando los valores castrenses de la institución. La característica más notable es el choque entre el pensamiento técnico-utilitario y la reflexión abstracta propia de la filosofía. Los estudiantes, acostumbrados a paradigmas que no suponen la lectura ni la reflexión, se encuentran ante una disciplina que plantea más preguntas que soluciones definitivas. Así, surge una tensión inicial entre la lógica instrumental y la naturaleza crítica y humanista de la filosofía. Y es un reto para un profesor con formación humana, en artes liberales.

### **1.1.1. Escenario y Tensión Inicial: El Desafío de la Filosofía en la Formación Técnica**

El gran reto que enfrenté con los estudiantes de la ESPE, era esa sensación de que la filosofía parecía habitar en un mundo completamente diferente al que habitaban ellos. Dado que las carreras son virtuales, los estudiantes estaban en la búsqueda de resultados claros, que no requieran más que la presencia en el aula o que no les exigiera la lectura. Se hallan con una materia que, en lugar de ofrecer respuestas, inundaba de preguntas, cuestionamientos a lo establecido, dudas. Parecía que cuestionar ideas establecidas, chocaba con la urgencia del tiempo. Rondaba la pregunta: ¿de qué sirve reflexionar sobre el “porqué” de la educación, si lo urgente es saber “cómo” llevarla a cabo? Mi objetivo fue mostrar que ese pensamiento crítico no solo no debilita la formación, sino que se convertía en el mejor aliado: es lo que transforma a una persona atada y sin luz en un líder con criterio, capaz de tomar decisiones más profundas y alineadas con la excelencia que define a los educadores.

En este capítulo, mi intención es mostrar y analizar cómo se puede crear un diálogo enriquecedor entre el ethos de la ESPE y la Filosofía de la Educación. Se pretende

transformar la visión de esta asignatura, pasando de ser vista como un “obstáculo teórico” a convertirse en una “herramienta estratégica” para formar líderes educativos. La intención es generar una estrategia que enmarca conceptos filosóficos como autoridad, libertad, ética y poder, no como meras abstracciones, sino como elementos esenciales para comprender y mejorar la dinámica del aula, el diseño curricular y el liderazgo pedagógico en contextos de alta exigencia. El objetivo es ofrecer un modelo que integre la reflexión humanista en entornos de formación especializada profunda. Se busca generar seres humanos libres e integrales que tengan todas las habilidades necesarias en los profesionales del siglo XXI.

### **1.1.2. Alcance y Delimitación de la Experiencia**

Esta experiencia va más allá de la simple teoría: es la entrega de un “kit de herramientas críticas” que complementa de manera esencial la sólida formación técnica. Al integrar una comprensión profunda de los objetivos de la educación, el futuro educador que se gradúa de la ESPE no solo se convierte en un especialista competente, sino en un profesional capaz de diseñar ambientes de aprendizaje más efectivos y humanos, de ejercer un liderazgo fundamentado en una ética reflexiva y de entender el verdadero impacto social del trabajo docente. De esta manera, se refuerza el perfil distintivo del “líder ilustrado”, una persona que combina la eficiencia operativa con la habilidad de pensar de manera sistemática y crítica sobre el mundo que desea transformar.

Para la institución, el valor radica en cómo esta integración enriquece el modelo educativo de la ESPE, demostrando de forma tangible que la excelencia técnica y la reflexión humanista no son caminos separados, sino fuerzas que se potencian mutuamente. Esta experiencia añade una capa de profundidad fundamental al “Sello ESPE”, ayudando a formar profesionales integrales que no solo saben cómo hacer las cosas con precisión, sino que también pueden fundamentar el por qué y el para qué de sus acciones. Esta capacidad de dar sentido y propósito a su labor profesional refuerza su compromiso con los valores patrióticos y de servicio que son el corazón de la universidad.

Finalmente, para la disciplina de la filosofía y la práctica docente en general, este proyecto se presenta como un caso de estudio valioso al demostrar que la reflexión filosófica puede y debe cultivarse con éxito en todos los entornos formativos, como este virtual que no es tradicional. Rompe con el prejuicio de que es un conocimiento reservado para las humanidades, ofrece estrategias pedagógicas concretas para “traducir” el lenguaje de las

## Capítulo 1. ¿Aún le sirve la filosofía a un educador del siglo XXI?

preguntas a contextos guiados por la eficiencia y la misión. Al mostrar su utilidad práctica en la planificación educativa, la ética profesional y la formación del carácter, se reivindica su papel como un elemento esencial en la educación.

El corazón de esta sistematización se enfoca en documentar las estrategias pedagógicas que han sido diseñadas específicamente para crear conexiones significativas entre la filosofía y la vida cotidiana. Esto abarca un análisis detallado de casos de estudio tomados de entornos de enseñanza y liderazgo, así como una discusión conceptual que permita distinguir entre una autoridad pedagógica basada en el conocimiento y el respeto. También se aplican marcos teóricos filosóficos para llevar a cabo una evaluación crítica de los modelos educativos técnicos que predominan. Este enfoque facilita la evidencia de cómo la teoría se traduce en la práctica.

Además, se incluyen ejemplos concretos que ilustran la conexión entre el pensamiento de figuras clave en la filosofía de la educación y los desafíos que enfrenta la formación en la ESPE. Se explora el pensamiento de autores desde los clásicos griegos hasta Foucault, sin dejar de lado el existencialismo y a pensadores del siglo XXI que reflexionan sobre la cultura vigente. El análisis también abarca el proceso de reflexión que experimentan los estudiantes, siguiendo su evolución desde el escepticismo inicial hasta el reconocimiento de la utilidad de la filosofía para fundamentar y enriquecer proyectos educativos reales.

Para mantener un enfoque claro y viable, esta delimitación excluye intencionadamente una evaluación comparativa del rendimiento estudiantil con otras instituciones, un análisis exhaustivo de toda la malla curricular o la discusión de aspectos operativo-logísticos internos que no estén directamente relacionados con la metodología de enseñanza descrita. Estos límites se establecen sobre tres supuestos fundamentales: que la formación en la ESPE busca una excelencia integral que combina competencia técnica con una sólida base ético-crítica; que el pensamiento filosófico fortalece, y no debilita, la autonomía intelectual y el compromiso consciente dentro de una estructura disciplinada; y que el objetivo final no es diluir el rigor de la filosofía, sino reivindicar su relevancia.

## **1.2. Las dimensiones en la sistematización de experiencias educativas: fundamentación y articulación práctica**

En el marco de la sistematización de experiencias educativas, las dimensiones constituyen categorías analíticas que permiten desagregar y operacionalizar los conceptos estructurantes de una práctica pedagógica. Su función principal es organizar la realidad compleja de la experiencia en componentes observables y evaluables, facilitando un análisis sistemático y contextualizado (Jara, 2018). Estas dimensiones no son meras etiquetas; por el contrario, sirven como ejes que articulan la teoría con la práctica, permitiendo identificar cómo los conceptos abstractos se manifiestan y se negocian en el escenario educativo real (Stenhouse, 1987). La definición clara de dimensiones es, por tanto, un paso metodológico crucial, pues orienta la recolección de evidencias, la interpretación de los procesos y, finalmente, la construcción de indicadores que validan la comprensión de la experiencia (Flick, 2014).

### **1.2.1. Dimensión 1: Las relaciones de poder en el espacio áulico**

Esta dimensión se articula desde la concepción foucaultiana del poder, entendido no como una prohibición, sino como una “fuerza productiva” que se genera y circula relationalmente en el espacio escolar, moldeando las conductas y constituyendo las subjetividades de los actores educativos (Foucault, 1999). Este poder se ejerce a través de mecanismos disciplinarios, normas institucionales y dinámicas de interacción que delimitan el campo de lo decible, pensable y realizable en el aula. Al analizar la formación docente desde esta óptica, se examina cómo se negocia la autoridad y cómo los formadores internalizan los reglamentos, un proceso que Bourdieu conceptualizaría como la “incorporación del habitus” propio del campo educativo. La relevancia de este análisis reside en su capacidad para develar los supuestos ocultos que, al organizar la práctica, pueden tanto reproducir como, potencialmente, transformar las estructuras sociales existentes.

La tensión inherente a esta dimensión se hizo patente en el aula cuando, al discutir las ideas de Foucault, varios estudiantes-maestros manifestaron una profunda frustración. Cuestionaron cómo podrían aplicar una crítica radical al poder desde su posición percibida de “simples empleados” dentro de una estructura rígida. Esta reacción ejemplifica

el conflicto práctico que Bourdieu analiza entre las disposiciones subjetivas del habitus y las objetivas del campo institucional. Su frustración revela la dificultad de trasladar la teoría crítica a un contexto donde las jerarquías institucionales son experimentadas como inamovibles, poniendo así en evidencia la palpable brecha entre la reflexión académica emancipadora y las restricciones de la realidad jerárquica del sistema escolar.

### **1.2.2. Dimensión 2: La construcción de la identidad docente reflexiva**

La construcción de la identidad docente reflexiva se configura como un proceso dinámico y no lineal, donde los futuros educadores elaboran una comprensión de sí mismos que integra saberes disciplinares, principios éticos y una conciencia crítica sobre su rol social (Bolívar, 2012). Este proceso, sustentado en la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992), debe superar lo que se identificó como la “incredulidad hacia los metarrelatos” (Lyotard, 1984). Avanzar requiere transitar hacia una “práctica de sí” foucaultiana, donde la reflexión se convierte en una ontología crítica que cuestiona cómo el poder configura lo que consideramos verdadero en educación, ejerciendo el “coraje de la verdad” (Foucault, 1994).

Desde el paradigma de la complejidad, la identidad docente debe entenderse como un sistema adaptativo complejo, donde el educador opera en un “bucle recursivo”, siendo a la vez productor y producto de su contexto (Morin, 1994). La reflexión adopta aquí un carácter dialógico que concibe la unitas multiplex (Morin, 1990) y abandona el “paradigma de simplificación” para desarrollar un pensamiento estratégico. Este pensamiento acepta la incertidumbre y es consciente de la “ecología de la acción”, reconociendo que toda intervención educativa escapa a las intenciones iniciales y entra en un juego de inter-retro-acciones en el ecosistema social (Morin, 2004), formando así profesionales capaces de habitar estratégicamente los espacios de incertidumbre.

Un ejemplo concreto de esta tensión se observa cuando los docentes en formación, influenciados por lo que (Sibilia, 2008) describe como la presión por constituirse en una “empresa de sí”, manifiestan una incredulidad pasiva hacia las grandes teorías educativas. Esta postura se traduce en una búsqueda de fórmulas y técnicas inmediatas que llenen el vacío de los metarrelatos, mostrando resistencia a emprender una reflexión profunda. Este comportamiento exemplifica el choque entre la ontología crítica foucaultiana y la lógica de eficacia inmediata que caracteriza al contexto contemporáneo, revelando así el desafío práctico de construir una identidad docente genuinamente reflexiva. A veces parece que abandonan su identidad como docentes y se vuelven gente que entretiene o cuida.

### **1.2.3. Dimensión 3: La ética en contextos educativos líquidos**

Inspirada en el concepto de “modernidad líquida” de Bauman (2003), esta dimensión aborda los desafíos éticos de los educadores en un contexto globalizado marcado por la precariedad de los vínculos y la volatilidad de los valores. Frente a modelos éticos rígidos y universales, se plantea la necesidad de una moral flexible pero responsable, que permita navegar en escenarios de incertidumbre y diversidad cultural. Esta perspectiva implica transitar desde una ética basada en normas preestablecidas hacia una reflexión crítica situada, donde los docentes desarrolle la capacidad de tomar decisiones fundamentadas sin caer en el relativismo absoluto, integrando principios éticos con las demandas específicas de su realidad educativa.

La superación de enfoques puramente instrumentales es esencial para fomentar una ciudadanía crítica y responsable en los estudiantes, tal como propone Nussbaum (2010). Transformar la práctica docente en un acto de reflexión ética contextualizada implica cuestionar las estructuras que naturalizan las desigualdades, y no solo buscar soluciones técnicas a problemas inmediatos. Este posicionamiento ético permite desarrollar capacidades como el pensamiento crítico y la compasión informada, necesarias para una educación transformadora en sociedades democráticas.

Un ejemplo claro de esta tensión se observó cuando, al analizar un caso sobre la falta de recursos en un aula vulnerable, las propuestas de los estudiantes docentes se limitaban a soluciones técnicas —como solicitar más materiales a la administración—, sin cuestionar las estructuras injustas que reproducen dichas desigualdades. Esta respuesta evidenció su dificultad inicial para articular un posicionamiento ético sólido frente a problemas complejos, reflejando cómo la formación tradicional puede privilegiar respuestas instrumentales sobre la reflexión ética profunda. La situación ilustra el desafío de transitar desde un enfoque pragmático hacia una mirada crítica capaz de interrogar las causas estructurales de los problemas educativos.

### **1.2.4. Buscando el punto de encuentro**

La sistematización de experiencias a través de estas tres dimensiones revela que la formación docente trasciende la mera adquisición de competencias técnicas. Como bien señala Perkins (2009), la educación genuina implica hacer visible el juego oculto de los conceptos y las estructuras de poder que moldean nuestra comprensión. Las tensiones identificadas en cada dimensión —entre teoría crítica y realidad institucional, entre re-

flexión profunda y demandas de inmediatez, entre ética situada y soluciones técnicas—no son obstáculos, sino oportunidades para desarrollar lo que Aristóteles denominaba phrónesis: la sabiduría práctica que permite deliberar y actuar éticamente en contextos complejos y cambiantes.

Esta prudencia (phrónesis) se cultiva precisamente en el cruce de estas dimensiones, donde el docente debe ejercer un juicio reflexivo que integre el análisis del poder (Foucault), la construcción de una identidad crítica (Morin) y la responsabilidad ética en contextos líquidos (Bauman). Lejos de ser un aplicador de teorías, el educador se convierte en un investigador en acción —en línea con lo planteado por Stenhouse— que diseña entornos de aprendizaje reflexivos, lo que Perkins llamaría “epistémicos”, donde tanto él como sus estudiantes pueden examinar críticamente los supuestos que organizan la práctica educativa.

En definitiva, la articulación de estas dimensiones en la sistematización no solo valida metodológicamente la experiencia, sino que contribuye a formar docentes con la capacidad de navegar inteligentemente las paradojas de la educación contemporánea. Son profesionales que, armados con una phrónesis cultivada, pueden transformar las limitaciones estructurales en espacios de posibilidad, diseñando prácticas educativas que no solo instruyan, sino que formen ciudadanos capaces de pensar críticamente y actuar con responsabilidad en un mundo incierto.

### **1.3. La Filosofía de la Educación como Eje Transformador en la Formación Docente**

Esta experiencia de sistematización surge como respuesta a una problemática central identificada a lo largo de los tres avances: la marcada tensión entre una formación docente orientada hacia lo instrumental y la necesidad de desarrollar una reflexión filosófica profunda. Tal como se evidenció en la declaración del reto en la enseñanza de filosofía, los estudiantes, inmersos en un paradigma utilitario, manifestaban una resistencia inicial hacia el pensamiento abstracto, buscando respuestas inmediatas en lugar de preguntas fundamentales. Este choque cultural e intelectual, se concretaba en una clara incapacidad para la reflexión filosófica, un pensamiento crítico subdesarrollado y una desvalorización de las humanidades en su preparación profesional.

La relevancia de abordar esta problemática radica en que, sin una sólida base humanís-

tica, la formación docente se reduce a un entrenamiento técnico. Esto limita la capacidad de los futuros educadores para fundamentar ética y críticamente su práctica, comprender las dinámicas de poder en el espacio áulico y actuar como agentes de transformación social (Freire, 1993; Nussbaum, 2010). Frente a este desafío, el propósito de la sistematización fue documentar y analizar estrategias pedagógicas que permitieran integrar significativamente la filosofía de la educación en dicho contexto, transformándola de un obstáculo teórico en una auténtica herramienta estratégica para la formación de docentes reflexivos.

### **1.3.1. La Arquitectura Pedagógica: Estrategias de Transformación**

La superación del problema inicial no se logró mediante la mera transmisión de contenidos filosóficos, sino a través de una dinámica de clase cuidadosamente diseñada para operacionalizar la reflexión. Esta dinámica se estructuró como un proceso iterativo donde los conceptos abstractos se traducían sistemáticamente en acciones y análisis concretos de la práctica educativa diaria.

La transición del escepticismo al diálogo constituyó el primer movimiento estratégico de la dinámica de clase, partiendo específicamente del reconocimiento de la incredulidad hacia los grandes relatos que caracterizaba a los estudiantes (Lyotard, 1984). En lugar de imponer las grandes teorías de la filosofía de la educación como dogmas o confundir su enseñanza con el recorrido histórico por personajes o teorías, la estrategia se centró en crear espacios auténticos de diálogo filosófico. Esto se materializó mediante debates (virtuales y presenciales) y la producción de espacios donde los estudiantes debían articular y defender sus propias posturas frente a problemas educativos reales, utilizando a los autores clásicos y contemporáneos como interlocutores en una conversación abierta, no como oráculos de verdades absolutas. Esta práctica fundamental los convertía en protagonistas activos de la construcción de sentido, permitiéndoles apropiarse críticamente de los conceptos filosóficos al ponerlos en tensión con sus propias experiencias y creencia.

El método socrático emergió como el eje vertebral de esta transición del escepticismo al diálogo, constituyéndose en la herramienta pedagógica fundamental para desmontar las certezas instrumentales y fomentar un pensamiento genuinamente crítico. Esta aproximación se encarnó en la dinámica misma de las artes liberales, entendidas no como un corpus de conocimientos, sino como una práctica viva de indagación dialógica, donde el valor no reside en la respuesta, sino en la calidad de la pregunta y en el rigor del debate colectivo.

## Capítulo 1. ¿Aún le sirve la filosofía a un educador del siglo XXI?

Implementamos la dinámica de los seminarios socráticos estructurados que, como señala Burbules y Berk (1999), transforman el aula en una comunidad de indagación, donde el docente no impone conocimiento, sino que facilita un espacio donde la pregunta bien formulada es el motor del aprendizaje.

Lejos de ser una mera técnica de interrogación, esta práctica funcionó como una ma-yéutica grupal que confrontaba a los estudiantes con sus propias contradicciones y supuestos no examinados. Cuando un estudiante proponía una solución técnica inmediata, la comunidad, guiada por el cuestionamiento socrático, se veía impulsada a preguntar: ¿Qué concepción de la vida subyace a tu propuesta? o ¿A qué lógica de poder responde esta solución? ¿Qué podemos ignorar de vidas no imaginadas en el inmediatismo? Este proceso, lejos de buscar respuestas definitivas, cultiva una pedagogía de la pregunta, creando una incomodidad productiva donde, como reconoció Sócrates, solo sé que no sé nada, que se convertía en el humilde y necesario punto de partida para una búsqueda colectiva de fundamentos y poder alcanzar la sabiduría. Así, las dinámicas del seminario socrático no solo activan la reflexión, sino que modelan en la práctica misma la esencia de una identidad docente investigativa —en línea con lo planteado por Stenhouse (1987)—, capaz de habitar críticamente la complejidad educativa en lugar de refugiarse en las recepciones técnicas.

El tránsito de la abstracción a la evidencia concreta representó el segundo pilar metodológico de la experiencia, materializándose a través de una estrategia deliberada de encarnación conceptual. Ideas filosóficas complejas como el poder en Foucault (2002), la liquidez en Bauman o la sociedad de consumo de Baudrillard trascendieron el discurso teórico para convertirse en herramientas de diagnóstico e intervención en escenarios educativos reales. Esta conversión se operó mediante análisis de casos situados y la creación de cápsulas formativas, donde los estudiantes identificaban cómo estas categorías abstractas se manifestaban tangiblemente en dinámicas cotidianas del aula: en la distribución jerárquica del espacio, en los criterios normalizadores de la evaluación o en las relaciones de autoridad con las familias. La demostración del aprendizaje dejó de ser un ejercicio discursivo para transformarse en un producto de utilidad práctica —una guía reflexiva para colegas, un producto académico de divulgación, un protocolo de observación— que certificaba no solo la comprensión del concepto, sino su apropiación crítica y su potencial de transformación en la práctica educativa.

El paso de la recepción pasiva a la creación colaborativa constituyó el tercer pilar fundamental de esta experiencia, transformando radicalmente el rol del estudiante en su pro-

ceso formativo. La dinámica de clase se diseñó para fomentar sistemáticamente un aprendizaje activo y colaborativo, donde la construcción del conocimiento filosófico-educativo dejó de ser una transferencia unidireccional para convertirse en una empresa colectiva. A través de la elaboración de mapas conceptuales grupales, la composición de murales colaborativos digitales y el diseño concertado de micro-intervenciones pedagógicas, los estudiantes se veían obligados a negociar significados, sintetizar perspectivas teóricas diversas y co-construir interpretaciones sobre los fenómenos educativos. Esta metodología no solo resultaba pedagógicamente efectiva, sino que era profundamente coherente con la esencia misma de la filosofía, cuya tradición se sustenta en el diálogo y la contrastación de ideas, y con la realidad compleja de la práctica docente, que exige capacidad para trabajar en equipo, integrar miradas plurales y generar soluciones compartidas frente a los desafíos del aula.

La transición del problema técnico a la reflexión ética y política representó la culminación del proceso formativo, donde las actividades fueron meticulosamente secuenciadas para guiar el pensamiento docente desde lo inmediato y operativo hacia lo fundamental y crítico. Al enfrentar situaciones como la falta de recursos en contextos vulnerables, la dinámica de clase intencionadamente evitaba permitir que la discusión se estancara en soluciones técnicas inmediatas —como solicitar más materiales a la administración—. En su lugar, mediante preguntas estructuradas y la aplicación de marcos conceptuales filosóficos, se impulsaba una reflexión que trascendía lo instrumental para cuestionar las estructuras de poder, las injusticias sistémicas y los valores subyacentes que reproducen dichas desigualdades. De esta manera, se lograba integrar y movilizar simultáneamente las tres dimensiones clave de la sistematización: el análisis del poder en las relaciones áulicas (Foucault, 2002), la construcción de una identidad docente reflexiva (Morin, 1994; Schön, 1992) y el desarrollo de una ética situada en contextos líquidos (Bauman, 2009; Nussbaum, 2010), formando así profesionales capaces de interrogar críticamente la realidad y actuar con phronesis o sabiduría práctica.

Esta arquitectura pedagógica, lejos de ser arbitraria, constituyó la materialización de liberada de un diseño didáctico coherente cuyas cuatro transiciones —del escepticismo al diálogo, de la abstracción a la evidencia concreta, de la recepción pasiva a la creación colaborativa, y del problema técnico a la reflexión ético-política— convergían en un objetivo último fundamental: el desarrollo de una capacidad de análisis crítico de la realidad educativa y la generación de criterios propios, autónomos y fundamentados para la acción pedagógica. Este resultado de aprendizaje integrador, que trasciende la mera

acumulación de conocimientos filosóficos, representa la cristalización de la phrónesis o sabiduría práctica, capacitando al futuro educador para navegar la complejidad de los contextos educativos reales con una comprensión profunda, una postura ética reflexiva y un compromiso transformador.

### **1.3.2. Mapa Narrado: De la Actividad al Resultado de Aprendizaje**

El siguiente mapa narra cómo las actividades concretas, sustentadas en esta dinámica de clase, guiaron a los estudiantes desde el escepticismo inicial hacia el logro de competencias críticas.

#### **1.3.2.1. Narrativa Inicial: El Encuentro con la Pregunta (Primeras Semanas)**

**Actividades Clave (Evidencias):** Diario filosófico reflexivo y debate virtual sobre textos que abordan la utilidad de la filosofía.

**Proceso de Competencia Desarrollada:** Los estudiantes, acostumbrados a respuestas, se enfrentan a la disciplina de la pregunta. El diario filosófico fuerza la reflexión personal y la paráfrasis, mientras que el debate exige articular ideas en comunidad. Aquí comienza a desarrollarse la competencia de identificar y distinguir los fundamentos de su quehacer futuro. La evidencia es el documento PDF que muestra la lucha inicial por conectar la filosofía con su realidad.

#### **1.3.2.2. Narrativa de Profundización: El Descenso a la Complejidad (Semanas Intermedias)**

**Actividades Clave (Evidencias):** Organizador gráfico comparativo y ensayo reflexivo sobre el sujeto de la educación en el siglo XXI, abordando conceptos como liquidez e identidad.

**Proceso de Competencia Desarrollada:** Se introduce la complejidad del sujeto de la educación. El organizador gráfico obliga a un análisis comparativo y sintético de diferentes posturas. El ensayo, con un ejemplo concreto, demanda aplicar conceptos filosóficos a casos reales. Esto fortalece la competencia de reflexionar sobre los elementos del hecho educativo y da los primeros pasos en la construcción de una identidad docente reflexiva. La evidencia es el ensayo, que muestra la capacidad de ir más allá de la descripción hacia la interpretación fundamentada.

### **1.3.2.3. Narrativa de Crisis y Aplicación: Enfrentando el Poder y la Praxis (Semanas Finales)**

**Actividades Clave** (Evidencias): Video-debate sobre epistemología, Podcast sobre praxeología docente y cápsula formativa integrando a Freire, Bauman y Foucault.

**Proceso de Competencia Desarrollada:** Este es el punto crucial donde la teoría cho- ca con la práctica, generando la frustración documentada (¿qué puedo hacer yo?). El video-debate y el podcast son evidencias de la capacidad de argumentar en público sobre la validez del conocimiento y la ética profesional. La cápsula formativa es la evidencia máxima de la transferencia: ya no solo comprenden las teorías, sino que son capaces de usarlas para diseñar una guía práctica para otros docentes. Aquí se trabaja explícitamente la dimensión del poder y la dimensión ética. La competencia de evaluar su comportamiento como docente y fundamentar sus decisiones se consolida.

### **1.3.3. Resultado Final Integrador: La Phrónesis Docente**

El recorrido pedagógico a través de estas cuatro transiciones fundamentales —del escepticismo al diálogo socrático, de la abstracción conceptual a la evidencia concreta, de la recepción pasiva a la creación colaborativa, y de la solución técnica a la reflexión ético-política— genera un proceso de transformación cuya evidencia tangible se materializa en el desarrollo de la phrónesis o sabiduría práctica. Este resultado final trasciende ampliamente los objetivos específicos de la asignatura, reconfigurando la identidad profesional del futuro educador: ya no como un mero aplicador de teorías, sino como un profesional autónomo capaz de integrar en su juicio pedagógico el análisis foucaultiano de las relaciones de poder, la construcción moriniana de una identidad docente reflexiva y la responsabilidad ética en contextos líquidos baumanianos.

El Proyecto Integrador final emerge, así como la evidencia cumbre de esta capacidad sintetizadora, donde los estudiantes demuestran concretamente su habilidad para movilizar estos saberes filosóficos interconectados en el análisis de situaciones educativas reales y en el diseño de intervenciones fundamentadas ética y políticamente.

### **1.3.4. Reflexión Final sobre la Pertinencia Curricular de la Experiencia**

La sistematización de esta experiencia evidencia una pertinencia curricular profunda que se manifiesta en tres dimensiones esenciales. En el ámbito de la formación profesional, responde al perfil de egreso que promueve la excelencia integral, demostrando cómo la Filosofía de la Educación —a través de una dinámica pedagógica que articula el diálogo socrático, el análisis de casos y la creación colaborativa— se convierte en el cimiento para desarrollar el sello distintivo de un educador ilustrado. Este profesional no se limita a dominar procedimientos técnicos, sino que fundamenta el porqué y el para qué de su práctica, integrando una conciencia ética, una comprensión de las dinámicas de poder y un compromiso con la transformación social, en sintonía con los valores institucionales de servicio y responsabilidad cívica.

En el contexto de las demandas educativas del siglo XXI, la experiencia resulta igualmente pertinente. Frente a un panorama global marcado por la incertidumbre, la desigualdad estructural y la complejidad creciente, formar docentes reducidos a la condición de técnicos resulta notoriamente insuficiente y contraproducente. Las competencias cultivadas mediante esta propuesta —el pensamiento crítico, la capacidad de cuestionar las estructuras establecidas y el ejercicio de un liderazgo ético y reflexivo— se revelan como indispensables. Así, trasladar a Foucault (2012) Bauman (2009) al análisis de la vida áulica no constituye un mero ejercicio académico, sino una respuesta pedagógica necesaria para preparar educadores capaces de actuar con criterio, autonomía y responsabilidad en los escenarios líquidos de la contemporaneidad.

Finalmente, la experiencia sostiene una pertinencia fundamental para la reivindicación de las humanidades en la formación superior. Desmiente el prejuicio generalizado que las considera un saber prescindible en entornos de orientación técnica o utilitaria. Por el contrario, demuestra que la reflexión filosófica, cuando es movilizada a través de una didáctica deliberada—basada en la problematización, la construcción de evidencias y el diálogo constante—, se erige en la herramienta más potente para cultivar la phrónesis o juicio profesional. Esta sistematización prueba, en definitiva, que es no solo posible sino urgente aterrizar la filosofía en la práctica cotidiana, forjando así docentes que, lejos de ser simples instructores, se constituyan en formadores de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.

## **1.4. Repensando la experiencia: análisis de la propia práctica**

Habiendo establecido las competencias curriculares alcanzadas, este apartado se orienta ahora a mostrar cómo estas se lograron en la práctica a través de una secuencia pedagógica deliberada. La integración de la Filosofía de la Educación no solo cumplió con los objetivos formativos del perfil de egreso, sino que enriqueció sustancialmente el sello institucional ESPE. Las estrategias desplegadas —desde el diálogo socrático hasta el análisis de casos situados— demostraron ser vehículos efectivos para desarrollar un pensamiento crítico, una conciencia ética y una comprensión profunda de las dinámicas de poder en el aula. De este modo, la experiencia no solo validó la pertinencia curricular de la asignatura, sino que consolidó la formación de educadores ilustrados, capaces de fundamentar su práctica y actuar con phronesis en contextos educativos complejos.

Con este fin, se expone la secuencia estratégica implementada, organizada en estrategias núcleo, de soporte y de contingencia, que en conjunto conformaron una arquitectura pedagógica coherente para integrar la filosofía de la educación en la formación docente. Estas estrategias fueron diseñadas para transitar desde el escepticismo inicial —documentado en la primera parte de este trabajo— hacia la construcción de una identidad docente reflexiva, operacionalizando conceptos abstractos mediante diálogos socráticos, análisis de casos situados y creación colaborativa de productos formativos. Cada eje respondió a las tensiones identificadas entre el pensamiento instrumental y la reflexión crítica, articulando dimensiones de poder, identidad y ética en contextos educativos complejos, tal como se fundamentó anteriormente.

Estas estrategias se articularon operativamente a través de tres ejes nucleares interdependientes, diseñados para abordar de manera integral la transición desde una mentalidad instrumental hacia el desarrollo de una identidad docente reflexiva. Cada una de estas estrategias centrales no solo respondió a dimensiones específicas de la problemática identificada, sino que se potenció mutuamente creando una sinergia pedagógica orientada a la transformación profunda de la práctica educativa. A continuación, se detallan estas estrategias núcleo que constituyeron el motor central de la intervención:

- Diálogo socrático y seminarios de indagación, orientados a desmontar certezas instrumentales y fomentar una comunidad de reflexión crítica.

- Análisis de casos situados y encarnación conceptual, que tradujeron teorías abstractas a escenarios educativos reales mediante cápsulas formativas y protocolos de observación.
- Creación colaborativa de productos reflexivos, como mapas conceptuales grupales y micro-intervenciones pedagógicas, que transformaron a los estudiantes en co-constructores activos de conocimiento.

Esta arquitectura pedagógica se sostuvo en estas tres estrategias nucleares cuidadosamente orquestadas, cada una con un rol distintivo pero interconectado en la desestabilización del pensamiento instrumental y la promoción de una comunidad de indagación.

La primera de ellas, el Diálogo socrático y los seminarios de indagación, se implementó como la piedra angular para fracturar las certezas iniciales. Esta estrategia consistió en emplear el método socrático como eje vertebral para transformar el aula en una comunidad de indagación filosófica. Se desarrolló en las fases de:

- planteamiento de una pregunta o caso educativo provocador que desestabilizara las certezas instrumentales iniciales;
- facilitación de un debate estructurado donde los estudiantes, guiados por preguntas críticas del docente, debían articular y defender sus posturas; y
- una síntesis colaborativa que identificaba los supuestos, contradicciones y fundamentos revelados en el diálogo.

Esta secuencia permitió modelar en la práctica la esencia de una identidad docente investigativa, fomentando un pensamiento crítico que va más allá de la aplicación de recetas. Esta práctica creó el “encuentro” del que habla Biesta (2015), donde la pregunta socrática actuó como una “resistencia” productiva que interrumpió las certezas instrumentales, creando el espacio necesario para que emergiera un juicio pedagógico más reflexivo y menos dependiente de recetas preestablecidas.

Una vez creado un espacio de cuestionamiento a través del diálogo, fue crucial traducir la teoría abstracta a la práctica tangible. Esto se logró mediante la segunda estrategia nuclear: el análisis de casos situados y la encarnación conceptual. Esta estrategia consistió en operacionalizar conceptos filosóficos abstractos mediante su aplicación a problemas educativos reales y concretos. Se desarrolló en las fases de: 1) presentación de un marco teórico (ej. poder en Foucault, liquidez en Bauman); 2) análisis grupal de casos situados, como la falta de recursos en un aula vulnerable, donde los estudiantes identificaban la manifestación tangible de dichos conceptos; y 3) la creación de un producto de utilidad práctica, como una cápsula formativa o un protocolo de observación, que evidenciara la

apropiación crítica del concepto. Este proceso permitió cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, asegurando que el aprendizaje se tradujera en una herramienta de diagnóstico e intervención. Esta “encarnación” sitúa a los estudiantes frente a la complejidad de lo real, lo que Biesta (2015) considera la condición esencial para aprender a juzgar en situaciones singulares, más que a simplemente aplicar teorías generales, cultivando así la sabiduría práctica o phronesis.

El tercer pilar estratégico, la creación colaborativa de productos reflexivos, completó este ecosistema al desplazar el rol del estudiante de receptor pasivo a co-constructor activo de conocimiento. Esta estrategia consiste en desplazar el rol del estudiante desde la recepción pasiva hacia la co-construcción activa y colaborativa del conocimiento. Se desarrolló en las fases de:

- conformación de grupos de trabajo para negociar significados y sintetizar perspectivas teóricas diversas;
- diseño concertado de productos como murales digitales colaborativos, mapas conceptuales grupales o el diseño de micro-intervenciones pedagógicas;
- y socialización y retroalimentación colectiva de los productos elaborados.

Esta secuencia permitió que los estudiantes internalizaran la naturaleza dialógica de la filosofía. Este proceso de co-construcción refleja la idea de Biesta (2015) de que la subjetividad y el juicio profesional no se forman en el vacío, sino en relación con los otros; es en la negociación colaborativa de significados donde se pone a prueba y se fortalece la capacidad de fundamentar éticamente la propia práctica. Este marco de co-construcción sentó las bases relationales y colaborativas necesarias para emprender un examen crítico más profundo. Así, la comunidad de aprendizaje establecida se convirtió en el espacio ideal para implementar el diálogo socrático y los seminarios de indagación, donde las perspectivas co-construidas podían ser cuestionadas y afinadas colectivamente.

El diálogo socrático y los seminarios de indagación contribuyen al resultado de aprendizaje de analizar críticamente los fundamentos y las dinámicas de poder en la práctica educativa, lo que se evidenció en la capacidad progresiva de los estudiantes para cuestionar sus propias certezas y los modelos establecidos. Durante los seminarios, pasaron de respuestas instrumentales iniciales a formular preguntas fundamentales sobre la autoridad, la justicia y los fines de la educación. Esta evolución se materializó en sus diarios filosóficos y en las actas de debate, donde demostraron poder desglosar problemas complejos identificando los supuestos subyacentes. Este proceso refleja el ideal de una “comunidad

## Capítulo 1. ¿Aún le sirve la filosofía a un educador del siglo XXI?

de indagación” donde el diálogo filosófico se convierte en la herramienta principal para cultivar un pensamiento de orden superior, tal como lo conceptualiza Lipman (2003).

Los análisis de casos situados y encarnación conceptual como estrategia contribuyen al resultado de aprendizaje de diseñar intervenciones educativas fundamentadas ética y conceptualmente, lo que se evidenció en la elaboración de productos finales como cápsulas formativas y protocolos de observación. En estos artefactos, los estudiantes no solo describían teorías, sino que aplicaban conceptos de Foucault o Bauman para diagnosticar situaciones áulicas reales y proponer acciones concretas. Esto demostró la transferencia del conocimiento abstracto a la praxis, logrando que el pensamiento filosófico se convirtiera en “pensamiento en acción”, capaz de transformar la práctica educativa mediante criterios razonados, en consonancia con el enfoque de Lipman (2003) sobre el desarrollo de un juicio práctico fundamentado.

La creación colaborativa de productos reflexivos contribuye al resultado de aprendizaje de trabajar colaborativamente en la construcción de conocimiento pedagógico y asumir una identidad docente reflexiva, lo que se evidenció en la calidad de los mapas conceptuales grupales y los diseños de micro-intervenciones. Los estudiantes demostraron capacidad para negociar significados, integrar perspectivas filosóficas divergentes y co-construir soluciones compartidas a problemas educativos. Este proceso, visible en las rúbricas de evaluación grupal, refleja el desarrollo de una auténtica comunidad de indagación donde, como señala Lipman (2003), el pensamiento se enriquece a través del intercambio dialógico y la construcción colectiva de significado, fundamento de una identidad docente autónoma y críticamente comprometida.

Precisamente, esta identidad docente reflexiva y colaborativa, recién consolidada, constituyó el sustrato humano esencial para que los andamiajes pedagógicos no fueran percibidos como una imposición externa, sino como un apoyo necesario. Los estudiantes, al haber desarrollado ya la confianza para trabajar en equipo y cuestionar sus propias ideas, estaban mejor preparados para aprovechar esas estructuras de soporte y transitar de manera efectiva por la “incomodidad productiva” del diálogo socrático.

El despliegue secuencial y articulado de estas tres estrategias nucleares no solo demostró su eficacia operativa en el aula, sino que cristalizó de manera tangible en el logro de los resultados de aprendizaje previstos, evidenciando una clara evolución en la formación de los futuros docentes. Cada estrategia, además de cumplir su función específica, se retroalimentó con las demás, generando un impacto sinérgico que consolidó una comunidad de indagación sólida y una identidad docente reflexiva. Esta transformación se hizo

patente en las evidencias concretas de aprendizaje y en la capacidad de los estudiantes para movilizar el conocimiento filosófico de manera crítica, ética y colaborativa.

Así, el diálogo socrático y los seminarios de indagación contribuyeron directamente al resultado de aprendizaje de analizar críticamente los fundamentos. La estrategia núcleo del Diálogo Socrático y los seminarios de indagación se fortaleció gracias al soporte del Diseño de andamiajes pedagógicos progresivos, ya que este último proporcionó la estructura necesaria para que los estudiantes, acostumbrados a un pensamiento instrumental, pudieran transitar de manera segura desde sus certezas iniciales hacia la incomodidad productiva de la pregunta filosófica. Sin estos andamiajes, que incluyeron guías de lectura focalizadas y protocolos de debate escalonados, el escepticismo documentado en el Avance 3 hubiera podido convertirse en una frustración infranqueable. Este soporte operacionalizó la transición del escepticismo al diálogo, permitiendo que los alumnos internalizaran progresivamente los hábitos de una comunidad de indagación. En coherencia con lo señalado por Bolívar (2012) sobre la cultura institucional, este soporte no solo facilitó una estrategia didáctica, sino que encarnó el apoyo tangible de la experiencia a la innovación, creando las condiciones para que la reflexión crítica emergiera como una práctica viable y significativa dentro del ethos de la ESPE.

#### **1.4.1. Estrategias de soporte**

Entre las estrategias de soporte que hicieron posible la experiencia se encuentran:

- Diseño de andamiajes pedagógicos progresivos, que guiaron a los estudiantes desde la reflexión básica hacia el análisis complejo mediante recursos estructurados.
- Retroalimentación formativa continua, que permitió ajustar el proceso de aprendizaje y fortalecer la autonomía reflexiva de los estudiantes.
- Uso de entornos virtuales colaborativos, que facilitaron la interacción y la construcción colectiva de conocimiento más allá del aula presencial.
- Acompañamiento tutorial personalizado, que ofreció orientación individual para superar resistencias y consolidar la identidad docente reflexiva.

Estas estrategias de soporte, sin embargo, no operaron como elementos aislados, sino que constituyeron un entramado dinámico e interdependiente. Para comprender su impacto real en la experiencia, es necesario profundizar en la naturaleza, aplicación y función específica de cada una de ellas, lo que revelará cómo se materializaron como condiciones habilitantes fundamentales para el éxito de las estrategias núcleo.

El diseño de andamiajes pedagógicos progresivos como soporte consiste en la creación de una secuencia de recursos y actividades escalonadas en complejidad, que guiaban al estudiante desde una reflexión simple hacia el análisis crítico complejo. Permitió que los estudiantes, particularmente aquellos con resistencia inicial a la abstracción, pudieran abordar los conceptos filosóficos sin sentirse abrumados, construyendo confianza y competencia de manera gradual. Se aplicó mediante la implementación de guías de lectura focalizadas con preguntas detonadoras, protocolos estructurados para debates socráticos y matrices de análisis conceptual que desglosaban teorías complejas en componentes manejables. Esta función fue crucial para materializar la “zona de desarrollo próximo” en un contexto de educación superior, actuando como el andamiaje necesario para que los discentes internalizaran los hábitos de pensamiento crítico, en línea con los principios de diseño universal para el aprendizaje (UDL) que promueven entornos inclusivos y de alto rendimiento (Castañeda & Hannon, 2021).

El soporte de la retroalimentación formativa continua consiste en un proceso dialógico y recurrente de devolución de información, centrado en el progreso de las competencias reflexivas más que en la calificación sumativa. Permitió que los estudiantes ajustaran sus marcos de comprensión, identificaran sus puntos ciegos y consolidaran sus avances en la construcción de una identidad docente reflexiva. Se aplicó mediante comentarios personalizados en sus diarios filosóficos, rúbricas descriptivas que explicitaban los criterios de un pensamiento de calidad y sesiones de retroalimentación síncronas en pequeños grupos donde se modelaba la autoevaluación. Esta práctica fue fundamental para crear un “ecosistema de evaluación para el aprendizaje”, fomentando la autorregulación y transformando el error en una oportunidad de aprendizaje, tal como defienden Boud y Molloy (2018) al recalcar que la evaluación debe ser principalmente una práctica educativa, no solo un juicio.

El soporte del uso de entornos virtuales colaborativos consiste en el aprovechamiento estratégico de plataformas digitales (como Miro o Padlet) para crear espacios de interacción y construcción de conocimiento colectivo más allá de los límites del aula tradicional. Permitió que la comunidad de indagación se mantuviera activa y visible, facilitando la creación colaborativa de productos reflexivos como murales conceptuales y promoviendo un sentido de pertenencia y corresponsabilidad intelectual entre los participantes. Se aplicó mediante la creación de tableros digitales colaborativos para mapear conceptos, foros de discusión asíncronos para profundizar debates y la co-creación de documentos en tiempo real durante las sesiones virtuales. Esta función fue vital para sostener una

“comunidad de práctica” (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020) en un entorno virtual, demostrando que la interacción social en torno a tareas significativas es un soporte indispensable para el cambio educativo en la era digital.

Finalmente, el acompañamiento tutorial personalizado es un soporte que consiste en un mecanismo de orientación y guía individualizada que identificaba y abordaba las resistencias, dudas y desafíos específicos de cada estudiante en su proceso de adopción del pensamiento crítico. Permitió que los futuros educadores trascendieran bloqueos personales y contextuales, fortaleciendo su autonomía y su compromiso con el proceso de transformación identitaria. Se aplicó mediante reuniones breves y focalizadas (virtuales o presenciales) para discutir avances en el diario filosófico, resolver dudas conceptuales profundas y co-diseñar estrategias personales para comprometerse con los textos complejos. Esta función cumplió con el rol de “sostén emocional e intelectual” que, según Fullan y Quinn (2020), es una condición institucional clave para lograr un cambio profundo, ya que el crecimiento pedagógico requiere tanto de desafío cognitivo como de apoyo personalizado.

La estrategia núcleo del Diálogo Socrático se fortaleció gracias al soporte del Diseño de andamiajes pedagógicos progresivos, ya que proporcionó la estructura necesaria para que los estudiantes transitaren de manera segura desde el escepticismo inicial hacia la comunidad de indagación. De igual modo, la estrategia núcleo de Creación colaborativa de productos reflexivos fue potenciada significativamente por el uso de entornos virtuales colaborativos, los cuales ampliaron e hicieron visible el espacio de construcción comunitaria del conocimiento. Asimismo, el Análisis de casos situados encontró su profundidad ética y conceptual gracias al soporte dual de la Retroalimentación formativa continua y el Acompañamiento tutorial personalizado, que guiaron a los estudiantes a trascender el análisis superficial y conectar la teoría filosófica con su práctica educativa futura. En conjunto, estos soportes crearon el “ecosistema de innovación” necesario, actuando como las condiciones institucionales que, según Fullan (2019), son determinantes para que las estrategias pedagógicas ambiciosas no se queden en el plano declarativo, sino que se consoliden en prácticas transformadoras sostenibles.

En conjunto, las estrategias de soporte garantizaron que la innovación pedagógica trascendiera el entusiasmo inicial para convertirse en una práctica sostenible y profundamente arraigada en la cultura de formación docente. Sin el ecosistema de andamiajes, retroalimentación, colaboración virtual y acompañamiento personalizado, las estrategias núcleo hubieran enfrentado una resistencia insuperable, limitándose a intervenciones es-

porádicas y desconectadas. Estos soportes actuaron como los “tejidos conectivos” que, según Wenger-Trayner (2015), caracterizan a las comunidades de práctica robustas, permitiendo que el conocimiento crítico no solo se adquiriera de manera individual, sino que se construyera en conjunto, negociara y refinara colectivamente. Así, se demostró que la integración de la filosofía en la formación técnica no es cuestión de voluntad aislada, sino del diseño consciente de una arquitectura de soportes que haga posible y perdurable la transformación educativa.

#### **1.4.2. Imprevistos sorteados**

Entre los principales imprevistos que enfrentamos estuvieron:

- La resistencia epistemológica inicial de los estudiantes, quienes, acostumbrados a paradigmas utilitarios, mostraron una significativa aversión a la ambigüedad y la reflexión abstracta, demandando constantemente "fórmulas" prácticas inmediatas.
- La brecha digital y la fatiga por pantalla, agudizada en el entorno virtual, que en algunos casos limitó la participación profunda en los debates socráticos y la creación colaborativa, afectando la cohesión del grupo.
- La dificultad para transferir la teoría crítica a la acción concreta, evidenciada cuando los estudiantes, aun comprendiendo conceptos filosóficos, se bloqueaban al intentar aplicarlos para diseñar intervenciones pedagógicas fundamentadas.
- La sobrecarga administrativa y la rigidez del calendario académico, que en ocasiones comprimieron los espacios necesarios para la reflexión pausada y el diálogo profundo, priorizando la cobertura de contenidos sobre la asimilación crítica.

Frente a la resistencia epistemológica inicial, implementamos una “pedagogía del puente” que priorizó ejes problemáticos transversales sobre contenidos disciplinares. Esta contingencia, basada en el principio de relevancia situada (Barnett, 2018), consistió en reformular el syllabus para iniciar con problemas educativos cotidianos de su contexto ESPE, usando a Freire (n.d.) como interlocutor antes que a autores más abstractos. El resultado fue un cambio sensible dado que casi todos los estudiantes reconocieron en sus diarios filosóficos “poder conectar por primera vez la filosofía con decisiones pedagógicas concretas”, validando la adaptación curricular como respuesta efectiva. La brecha digital se abordó mediante un “ecosistema multimodal híbrido” fundamentado en los principios de diseño universal para el aprendizaje (CAST, 2018). Estratégicamente combinamos sincronía para debates clave con asincronía para producción colaborativa, usando herramientas

de baja demanda tecnológica (foros de moodle) junto plataformas institucionales. Esta diversificación permitió no solo superar barreras técnicas sino enriquecer el proceso, documentándose en las actas de sesión cómo los estudiantes más reticentes al formato virtual comenzaron a participar consistentemente cuando disponían de múltiples canales de expresión.

Para resolver la brecha teoría-práctica, desarrollamos “laboratorios de phrónesis” donde implementamos el modelo de aprendizaje experiencial crítico de Brookfield (2017). La estrategia consistió en crear escenarios simulados de toma de decisiones pedagógicas donde los estudiantes debían aplicar marcos filosóficos mientras explicitaban sus razonamientos mediante protocolos de pensamiento en voz alta. Este andamiaje metacognitivo generó la evolución más significativa: se consiguieron estudiantes capaces de fundamentar éticamente sus propuestas de intervención en la evaluación final, según las rúbricas aplicadas.

La contención temporal se superó mediante “rituales filosóficos embebidos”, diseñados desde la perspectiva de las micro-prácticas transformadoras (Westoby & Harris, 2020). Integraron en cada sesión un espacio fijo de 15 minutos llamado “la pregunta incómoda”, donde se presentaban dilemas educativos que requerían aplicar conceptos vistos a situaciones urgentes. Esta sistematización de espacios reflexivos breves pero intensos demostró ser más efectiva que sesiones extensas, reflejándose en que gran parte de los estudiantes mantuvo su diario filosófico actualizado durante el semestre pese a las cargas académicas.

Las estrategias núcleo se sostuvieron en los soportes estructurales que crearon las condiciones básicas para el desarrollo del pensamiento crítico, mientras que las de contingencia actuaron como mecanismos de adaptación que preservaron la integridad del proceso ante imprevistos. Los andamiajes pedagógicos y la retroalimentación continua constituyeron la columna vertebral que permitió implementar el diálogo socrático y el análisis de casos, pero fue la capacidad de respuesta flexible —frente a la resistencia epistemológica o las barreras digitales— la que aseguró que estos pudieran alcanzar su propósito formativo. Esta articulación tripartita demuestra que la innovación educativa no depende únicamente de un diseño robusto, sino de la interacción dinámica entre lo planificado, lo sustentador y lo adaptativo, donde cada capa refuerza y complementa a las demás en una ecología sistémica del cambio pedagógico.

### 1.4.3. Relato analítico de la arquitectura

El ecosistema estratégico puede entenderse como un entramado en el que las estrategias núcleo —diálogo socrático, análisis de casos y creación colaborativa— constitúan el motor central de transformación pedagógica. Estas estrategias, diseñadas para operar como un sistema interdependiente según los principios de alineamiento constructivo (Biggs & Tang, 2011), se sustentaban en una capa de soportes estructurales que incluían andamiajes progresivos y retroalimentación continua. Podemos decir que en los análisis de sistemas educativos complejos, la efectividad de las intervenciones nucleares depende críticamente de la infraestructura de apoyo que permite su implementación sostenible. (Uribe, 2022).

El flujo del proceso puede visualizarse como una dinámica recursiva: los soportes habilitaban la implementación de las estrategias núcleo, mientras que los imprevistos surgidos durante esta implementación activaban las estrategias de contingencia. Este diseño se denomina planificación adaptativa para sistemas vivos, donde la rigidez del diseño inicial cede ante la inteligencia contextual (Maturana, 2021). Las contingencias no fueron meros parches, sino mecanismos de autorregulación del sistema que, lejos de debilitar el diseño original, fortalecieron su resiliencia mediante el aprendizaje en tiempo real.

La arquitectura final demostró ser un verdadero sistema complejo adaptativo donde cada capa —núcleo, soporte y contingencia— se retroalimentaba mutuamente. Los andamiajes se refinaban según las necesidades reveladas por las contingencias, mientras que las estrategias nucleares se reconfiguraban a partir de los aprendizajes obtenidos mediante los soportes. De este modo, los ecosistemas pedagógicos más efectivos son aquellos que logran integrar diseño deliberado con emergencia adaptativa (Sandoval, 2023), creando así una estructura lo suficientemente estable para ser confiable pero lo suficientemente flexible para evolucionar con los desafíos contextuales en la dinámica de la innovación educativa.

Este diagrama de engranajes representa la arquitectura estratégica como un sistema blando interconectado, donde el engranaje central (núcleo) transmite movimiento a todo el sistema, pero depende de los engranajes de soporte para mantener su estabilidad operativa. Según Checkland (1999) en su teoría de sistemas blandos, “la efectividad de un sistema educativo reside en las relaciones dinámicas entre sus componentes más que en los componentes aislados”. El mecanismo de ajuste (contingencia) actúa como un embrague que permite recalibrar el sistema ante fricciones, manteniendo la transmisión de

energía pedagógica sin interrupciones. Cada vez que un imprevisto activa el mecanismo de contingencia, este no solo resuelve la disrupción inmediata, sino que retroalimenta mejoras permanentes a los otros dos componentes, evidenciando la naturaleza recursiva que Morin (2022) identifica como característica esencial de los sistemas adaptativos complejos.

**[ENGRANAJE CENTRAL (NÚCLEO)]**

Estrategias nucleares

(Diálogo socrático, Análisis de casos, Creación colaborativa)

**[ENGRANAJE EXTERNO (SOPORTE)]**

Andamiajes pedagógicos

Retroalimentación continua

Entornos colaborativos

Acompañamiento tutorial

**[MECANISMO DE AJUSTE (CONTINGENCIA)]**

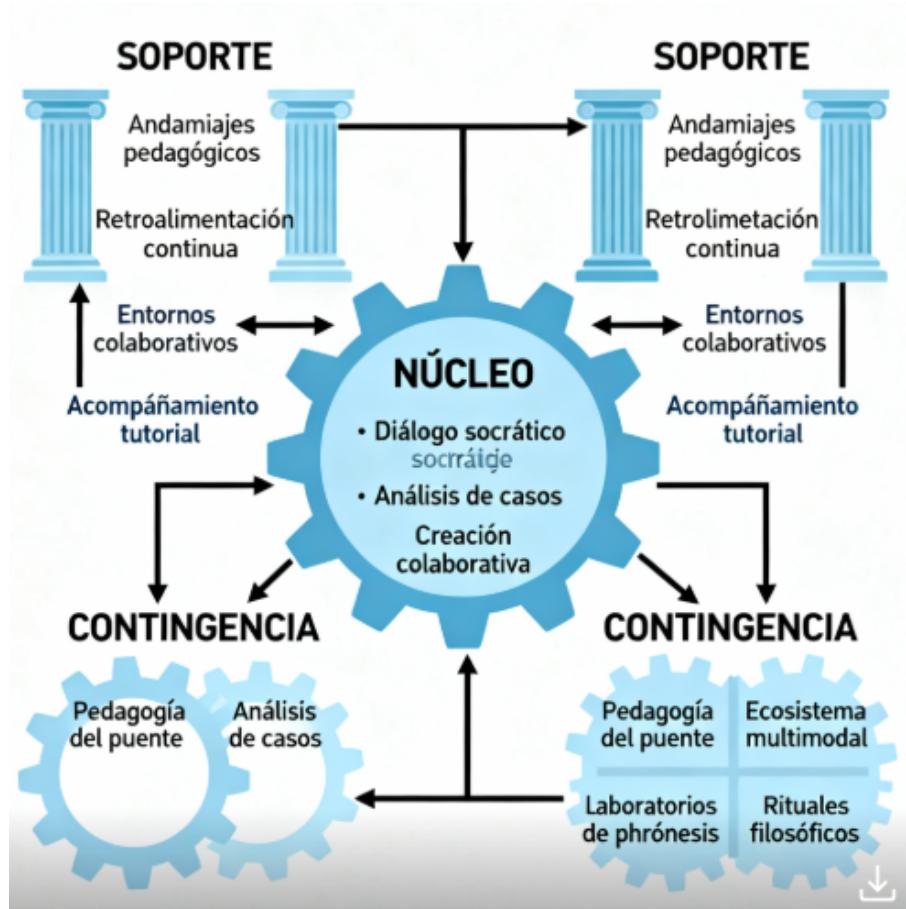
Pedagogía del puente

Ecosistema multimodal

Laboratorios de phrónesis

Rituales filosóficos

Figura 1.1: Arquitectura pedagógica



Fuente: elaboración propia.

En conjunto, esta arquitectura estratégica muestra que la experiencia fue un sistema articulado capaz de autoorganizarse y adaptarse dialécticamente a las contingencias, integrando lo planeado y lo emergente en una totalidad significativa. De esta manera, la complejidad exige un pensamiento que une lo que está separado (Morin, 2001). Aquí, las estrategias núcleo, los soportes y las contingencias no fueron capas aisladas, sino dimensiones en diálogo permanente que se influyeron y enriquecieron mutuamente. Este ecosistema no solo aseguró la consecución de los resultados de aprendizaje, sino que encarnó en su propia estructura los principios del pensamiento complejo: interdependencia, recursividad y capacidad de transformación. La experiencia demostró así que la verdadera innovación educativa no reside en elementos aislados, sino en la calidad de las relaciones que se tejen entre ellos.

Las estrategias aplicadas constituyeron el entramado que permitió alcanzar las competencias curriculares de análisis crítico, fundamentación ética y construcción colaborativa del conocimiento. Cada intervención pedagógica —desde el diálogo socrático hasta los laboratorios de phrónesis— funcionó como un engranaje conectado que transformó progresivamente el escepticismo inicial en capacidad de juicio fundamentado. Los mapas conceptuales colaborativos, por ejemplo, no fueron un fin en sí mismos, sino el medio para desarrollar la competencia de integrar perspectivas filosóficas diversas en la resolución de problemas educativos. Las cápsulas formativas demostraron ser el vehículo para operacionalizar la competencia de transferir teoría a práctica, mientras los debates estructurales cultivaron la capacidad de argumentación crítica. Este diseño deliberado confirmó que las estrategias solo adquieren sentido cuando se articulan como un sistema coherente orientado al desarrollo de desempeños profesionales complejos

## 1.5. Competencias del perfil de egreso desarrolladas

Las competencias representan un enfoque educativo integral que trasciende la mera acumulación de conocimientos, enfocándose en la movilización y aplicación conjunta de habilidades, actitudes y valores para resolver problemas complejos en contextos específicos. Este modelo, central en la educación contemporánea, busca formar profesionales capaces de actuar de manera reflexiva y efectiva en situaciones reales. Un claro ejemplo es la Competencia de análisis crítico de fundamentos educativos, la cual se fortalece mediante estrategias como el diálogo socrático y el análisis de casos, permitiendo a los estudiantes desmontar un pensamiento instrumental inicial para identificar supuestos

epistemológicos y dinámicas de poder en sus contextos, tal como evidencia la transformación en sus diarios filosóficos. De manera complementaria, la Competencia de diseño de intervenciones fundamentadas éticamente se desarrolla a través de la creación colaborativa y laboratorios de phrónesis, donde los estudiantes traducen marcos filosóficos en propuestas de acción justificadas en la justicia educativa, demostrando coherencia entre teoría y práctica. Finalmente, la Competencia de trabajo colaborativo para la construcción de conocimiento se cultiva en entornos multimodales, fomentando una “inteligencia pedagógica colectiva” donde los estudiantes integran perspectivas divergentes y negocian significados para co-construir interpretaciones complejas, superando así un enfoque individualista del aprendizaje. En conjunto, estas competencias ilustran cómo el modelo por competencias prepara a los individuos para un desempeño ético, crítico y colaborativo en su ámbito profesional. Desarrollemos cada una de ellas:

### **1.5.1. Competencia de análisis crítico de fundamentos educativos**

Esta competencia se fortaleció mediante las estrategias de diálogo socrático y análisis de casos situados, que permitieron desmontar progresivamente el pensamiento instrumental inicial. Como señala Gervacio (2023) en su modelo de currículo por competencias, “el análisis crítico exige confrontar las propias estructuras mentales con realidades educativas complejas”. La evidencia se manifestó en la transformación visible en los diarios filosóficos, donde los estudiantes pasaron de descripciones superficiales a identificar supuestos epistemológicos y dinámicas de poder en sus propios contextos educativos, demostrando capacidad para interrogar críticamente lo dado.

### **1.5.2. Competencia de diseño de intervenciones fundamentadas éticamente**

Esta competencia se desarrolló mediante la creación colaborativa de productos reflexivos y los laboratorios de phrónesis, que permitieron traducir marcos filosóficos en propuestas de acción contextualizadas. Según el enfoque de Ribé (2022) sobre currículo por competencias, “la ética se desarrolla cuando se moviliza en situaciones de diseño y toma de decisiones”. La evidencia se concretó en las cápsulas formativas finales, donde los estudiantes no solo aplicaban conceptos de Foucault o Bauman, sino que justifica-

ban sus propuestas pedagógicas en marcos de justicia educativa y responsabilidad social, demostrando coherencia entre teoría filosófica y práctica educativa.

### **1.5.3. Competencia de trabajo colaborativo para la construcción de conocimiento**

Esta competencia se cultivó mediante las estrategias de creación colaborativa y los entornos virtuales de multimodalidad, que permitieron desarrollar lo que Ferrada (2024) denomina “inteligencia pedagógica colectiva”. La evidencia se hizo tangible en la calidad de los murales digitales colaborativos y los diseños de micro-intervenciones, donde se observó capacidad para integrar perspectivas filosóficas divergentes, negociar significados y co-construir interpretaciones complejas sobre problemas educativos reales, superando el enfoque individualista del aprendizaje.

### **1.5.4. Ecosistema estratégico**

En conjunto, el ecosistema estratégico descrito aseguró que las competencias curriculares definidas se alcanzaran de manera sostenible, coherente y transferible a contextos educativos reales. La articulación entre estrategias núcleo, soportes estructurales y mecanismos de contingencia demostró ser, en palabras de Rizo (2023), “una arquitectura pedagógica capaz de formar para la complejidad sin sacrificar la aplicabilidad”. La coherencia se logró mediante la alineación sistemática entre actividades, evaluaciones y competencias; la pertinencia, al responder a las tensiones genuinas del contexto ESPE; y la transferibilidad, al evidenciarse en productos como las cápsulas formativas que los estudiantes incorporaron efectivamente a su repertorio profesional. Esta experiencia confirma que solo mediante ecosistemas educativos flexibles y multidimensionales podemos formar educadores capaces de navegar la incertidumbre con rigor crítico y responsabilidad ética.

El ecosistema estratégico desplegado —articulado a través de sus dimensiones núcleo, soporte y contingencia— constituyó el entramado pedagógico que permitió materializar las competencias curriculares definidas. Cada intervención, desde el diálogo socrático hasta los laboratorios de phrónesis, funcionó como un engranaje orientado a transformar el escepticismo inicial en capacidad de juicio profesional fundamentado. Este diseño intencionado confirmó que las estrategias didácticas solo alcanzan su pleno sentido cuando se organizan de manera coherente y sistémica en torno al desarrollo de desempeños complejos.

La competencia de análisis crítico de fundamentos educativos se fortaleció mediante el diálogo socrático y el análisis de casos situados, estrategias que permitieron desmontar progresivamente el pensamiento instrumental inicial. Como señala Gervacio (2023), el análisis crítico exige confrontar las propias estructuras mentales con realidades educativas complejas. La evidencia se manifestó en la transformación visible en los diarios filosóficos, donde los estudiantes pasaron de descripciones superficiales a identificar supuestos epistemológicos y dinámicas de poder en sus contextos, demostrando capacidad para interrogar críticamente lo dado.

La competencia de diseño de intervenciones fundamentadas éticamente se desarrolló mediante la creación colaborativa de productos reflexivos y los laboratorios de phrónesis, que permitieron traducir marcos filosóficos en propuestas de acción contextualizadas. Según Ribé (2022), la ética se moviliza en situaciones auténticas de diseño y toma de decisiones. Esta capacidad se concretó en las cápsulas formativas finales, donde los estudiantes no solo aplicaban conceptos complejos, sino que justificaban sus propuestas en marcos de justicia educativa y responsabilidad social.

La competencia de trabajo colaborativo para la construcción de conocimiento se cultivó mediante la creación colaborativa de productos y el uso de entornos virtuales, desarrollando lo que Ferrada (2024) denomina “inteligencia pedagógica colectiva”. La evidencia se observó en la calidad de los murales digitales colaborativos y los diseños de micro-intervenciones, donde se integraron perspectivas filosóficas divergentes, se negociaron significados y se co-construyeron interpretaciones complejas, superando el enfoque individualista del aprendizaje.

En conjunto, el ecosistema estratégico aseguró que las competencias se alcanzaran de manera coherente, pertinente y transferible. La articulación entre estrategias núcleo, soportes estructurales y mecanismos de contingencia demostró ser una arquitectura pedagógica capaz de formar para la complejidad sin sacrificar la aplicabilidad. La coherencia se logró mediante la alineación sistemática entre actividades y competencias; la pertinencia, al responder a tensiones genuinas del contexto formativo; y la transferibilidad, al evidenciarse en productos que los estudiantes integraron a su repertorio profesional.

La implementación estratégica desplegada a lo largo de esta experiencia —articulada en torno al diálogo socrático, el análisis de casos situados y la creación colaborativa de productos reflexivos— permitió operacionalizar de manera coherente y progresiva la integración de la filosofía en la formación docente. Estas estrategias, sostenidas por andamiajes pedagógicos bien definidos y mecanismos de contingencia flexibles, demostraron

su capacidad para transformar el escepticismo inicial en una actitud crítica y propositiva. Con este entramado metodológico claramente expuesto, se hace necesario ahora avanzar hacia una fase igualmente crucial: la evaluación sistemática de los procesos y resultados alcanzados, que permita cerrar el ciclo de aprendizaje con rigor y transparencia.

Para ello, en la siguiente sección se presentarán los instrumentos e indicadores de evaluación —como rúbricas y guías de observación— que se aplicaron para valorar tanto el desarrollo de las competencias como la efectividad de las propias estrategias. Esta evaluación no solo otorga validez y credibilidad al proceso formativo documentado, sino que, al recoger evidencias tangibles del aprendizaje, garantiza también la transferibilidad de la experiencia a otros contextos educativos, reforzando su potencial como modelo de referencia en la formación de educadores reflexivos.

## 1.6. Evaluación: Indicadores y Criterios de Validez

La evaluación sistemática de una experiencia educativa exige trascender la mera descripción de actividades para adentrarse en la valoración fundamentada de los procesos y resultados de aprendizaje. Los indicadores de evaluación, entendidos como señales observables y medibles que operacionalizan conceptos abstractos (Scriven, 1991), se convierten en herramientas indispensables para emitir juicios válidos sobre el logro de las competencias propuestas. Su importancia radica en que permiten transformar la complejidad de la práctica pedagógica en evidencias analizables, otorgando rigor, credibilidad y transparencia al proceso de sistematización. Sin una estructura de indicadores claramente definida, la evaluación corre el riesgo de convertirse en una impresión subjetiva, carente del sustento necesario para demostrar el impacto real de las estrategias implementadas y para validar la transformación formativa alcanzada por los estudiantes.

Para valorar la experiencia descrita, se definieron los siguientes indicadores, alineados con las estrategias núcleo y las competencias del perfil de egreso:

1. Calidad argumentativa en debates socráticos.
2. Grado de transferencia conceptual en cápsulas formativas.
3. Nivel de negociación de significados en productos colaborativos.
4. Profundidad de la reflexión ética en diarios filosóficos.
5. Capacidad de integrar dimensiones de poder, identidad y ética en el proyecto final.

El indicador de calidad argumentativa en debates socráticos midió la capacidad de los estudiantes para articular, defender y reformular posturas propias frente a problemas edu-

cativos, trascendiendo la opinión superficial. Se aplicó mediante una rúbrica analítica que valoraba la claridad de las premisas, la solidez de los fundamentos teóricos —apoyándose en autores como Foucault o Bauman—, la capacidad de contraargumentación y el reconocimiento de supuestos propios y ajenos. La evidencia producida se materializó en las actas de debate y las transcripciones de foros virtuales, donde se pudo documentar una evolución desde respuestas instrumentales iniciales hacia intervenciones que problematizaban conceptos como autoridad, justicia educativa y los fines de la enseñanza, demostrando así la consolidación de una comunidad de indagación (Burbules & Berk, 1999).

El indicador de grado de transferencia conceptual en cápsulas formativas evaluó la habilidad para traducir marcos filosóficos abstractos en herramientas de diagnóstico e intervención para contextos educativos reales. Su aplicación se realizó a través de una rúbrica de diseño que ponderaba la selección pertinente de teorías, la articulación coherente entre el concepto —como la “líquidez” de Bauman o el “poder” foucaultiano— y la estrategia propuesta, así como la utilidad práctica del producto para un público docente. Las cápsulas formativas finales constituyeron la evidencia principal, mostrando cómo los estudiantes pasaron de comprender pasivamente la teoría a emplearla activamente para analizar dinámicas áulicas y proponer acciones fundamentadas, operacionalizando así la phrónesis o sabiduría práctica.

Respecto al nivel de negociación de significados en productos colaborativos, este indicador valoró las competencias dialógicas y de co-construcción del conocimiento, esenciales para el trabajo docente. Se observó mediante matrices de análisis de interacciones en plataformas virtuales (Miro, Padlet) y rúbricas grupales que evaluaban la integración de perspectivas divergentes, la síntesis de aportes y la construcción colectiva de soluciones. La evidencia se encontró en los murales digitales colaborativos y los diseños de micro-intervenciones, donde fue posible identificar cómo los estudiantes negocian interpretaciones de textos filosóficos y generaban propuestas pedagógicas compartidas, encarnando la “inteligencia pedagógica colectiva” que caracteriza a una comunidad de práctica robusta (Wenger-Trayner, 2015).

La profundidad de la reflexión ética en diarios filosóficos permitió apreciar el desarrollo de la conciencia moral y la capacidad de autoobservación crítica a lo largo del curso. Se aplicó mediante un análisis cualitativo de contenido, utilizando una guía de codificación que identificaba la frecuencia y complejidad de las referencias a dilemas éticos, la consideración de implicaciones sociales de las prácticas educativas y la articulación de un posicionamiento personal fundamentado. Los diarios, como evidencia longitudinal, reve-

laron una transición desde descripciones anecdóticas hacia reflexiones que cuestionaban las estructuras de injusticia y conectaban la teoría de autores como Nussbaum (2010) con la responsabilidad del educador en contextos de desigualdad.

Finalmente, el indicador de capacidad de integrar dimensiones de poder, identidad y ética en el proyecto final funcionó como una medida sintética de la phrónesis docente. Se evaluó mediante una rúbrica integral que examinaba cómo el estudiante articulaba en su proyecto el análisis de las relaciones de poder (Dimensión 1), la construcción de una identidad reflexiva (Dimensión 2) y el razonamiento ético situado (Dimensión 3). El Proyecto Integrador fue la evidencia cumbre, demostrando la habilidad de movilizar de manera interconectada los saberes filosóficos para analizar situaciones complejas y diseñar intervenciones educativas no solo efectivas, sino también ética y políticamente fundamentadas.

Para garantizar la validez de la evaluación, se adoptaron los criterios propuestos por Yin (2014) para estudios de caso, buscando la triangulación de fuentes de evidencia (documentos, observaciones, productos de estudiantes), la construcción de una cadena de evidencia que vinculaba claramente las preguntas de investigación con las conclusiones, y la revisión por parte de participantes, quienes validaron la interpretación de sus procesos. Asimismo, se priorizó la credibilidad, en el sentido cualitativo que propone Stake (1995), mediante la inmersión prolongada en el contexto y la búsqueda de consenso en la interpretación de datos entre docentes involucrados. Este rigor metodológico asegura que los juicios evaluativos emitidos no sean impresiones aisladas, sino conclusiones fundamentadas en un corpus sólido y contrastado de evidencias (Scriven, 1991).

En síntesis, el sistema de indicadores aplicado, respaldado por criterios de validez metodológicamente robustos, no solo permitió certificar el logro de las competencias curriculares, sino que también dotó de credibilidad y transferibilidad a la experiencia sistematizada. Al ofrecer una mirada multifocal y evidenciada sobre el aprendizaje, estos indicadores demostraron cómo las estrategias pedagógicas —desde el diálogo socrático hasta la creación colaborativa— lograron catalizar una transformación profunda en los futuros educadores. De este modo, la evaluación se erige como el componente esencial que cierra el ciclo de la innovación educativa, transformando la práctica reflexiva en conocimiento pedagógico válido, confiable y susceptible de ser recreado en otros contextos de formación docente.

### **1.6.1. Análisis Preliminar de Evidencias: Entre Datos y Significados Emergentes**

La evaluación de la experiencia de integración de la filosofía en la formación docente se sustentó en un corpus diverso de evidencias recogidas a lo largo del proceso, las cuales permiten triangular y validar los hallazgos de manera consistente. Este conjunto incluyó producciones estudiantiles como cápsulas formativas, mapas conceptuales colaborativos, diarios filosóficos y los proyectos integradores finales; registros de interacción tales como actas de debates socráticos, transcripciones de foros virtuales y grabaciones de sesiones de retroalimentación; e instrumentos de medición constituidos por rúbricas de evaluación, matrices de observación y los resultados de las autoevaluaciones reflexivas de los estudiantes. La riqueza de estas fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas, proporciona una base sólida para analizar no solo los resultados de aprendizaje, sino también los procesos de transformación pedagógica y el desarrollo de la capacidad crítica.

Para abordar sistemáticamente esta multiplicidad de datos, se implementó un proceso de organización y procesamiento guiado por los principios del análisis cualitativo propuestos por Miles et al. (2014). Inicialmente, se realizó una categorización deductiva de la información, alineando las evidencias con las dimensiones predefinidas en la sistematización: relaciones de poder, construcción de identidad docente y ética en contextos líquidos. Posteriormente, se ejecutó una codificación abierta y axial que permitió identificar subcategorías emergentes, como “resistencia epistemológica”, “transferencia conceptual” y “negociación colaborativa de significados”. De forma complementaria, para las rúbricas y escalas de valoración, se aplicó un análisis estadístico básico (cálculo de medias, medianas y desviaciones estándar) que permitió cuantificar tendencias en el desempeño y establecer correlaciones iniciales entre la participación en ciertas estrategias y el logro competencial.

El análisis preliminar de este corpus organizado ha permitido identificar patrones y tendencias significativas que caracterizan la evolución de los estudiantes. Un primer hallazgo destacable es la trayectoria de superación del escepticismo inicial, documentada a través de los diarios filosóficos y las actas de debate, donde se observa una transición desde un lenguaje instrumental y de demanda de fórmulas (“¿qué hago?”) hacia un discurso progresivamente más interrogativo y fundamentado (“¿por qué esto es así?”). Este patrón, que Creswell (2012) identificaría como una “narrativa de transformación”, se alinea con la noción de que las estrategias de indagación sostenida pueden reconfigurar las dispo-

siciones iniciales de los estudiantes hacia el conocimiento complejo. Asimismo, emerge con fuerza el patrón de la encarnación conceptual, evidenciado en las cápsulas formativas, donde los estudiantes no solo citaban a Foucault o Bauman, sino que utilizaban sus marcos para diagnosticar dinámicas de poder en sus propios contextos de práctica.

Un segundo conjunto de hallazgos se refiere al fortalecimiento de la capacidad ética y colaborativa. El análisis de los murales digitales colaborativos y los diseños de micro-intervenciones revela un patrón claro de evolución desde una interacción inicial basada en la división de tareas hacia una genuina co-construcción, donde se negociaban significados y se integraban perspectivas filosóficas divergentes. Este hallazgo es coherente con lo postulado por Ramírez-Montoya (2019) sobre cómo los entornos de innovación educativa fomentan la “inteligencia colectiva”. Paralelamente, en los diarios filosóficos se identifica una tendencia hacia la “reflexión ética situada”, donde los estudiantes pasan de describir problemas a analizarlos a la luz de conceptos de justicia y responsabilidad, demostrando el desarrollo de una phrónesis incipiente.

Para ilustrar estos hallazgos, resulta elocuente el caso de una cápsula formativa sobre disciplina escolar creada por un grupo de estudiantes. En ella, no solo se explicaba el concepto de poder disciplinario de Foucault, sino que se analizaba el reglamento interno de una institución educativa real, identificando cómo sus artículos normalizaban conductas y constituían subjetividades, y se proponían alternativas basadas en una autoridad pedagógica reflexiva. Esta evidencia concreta muestra una transferencia conceptual de alto nivel. Otro ejemplo se encuentra en las actas de un seminario socrático donde, ante la pregunta “¿Es la educación un acto político?”, se observa en las transcripciones cómo los estudiantes, inicialmente reacios, comienzan a cuestionarse mutuamente, citando a Freire para defender sus posturas y reconociendo las limitaciones de su propio pensamiento, encarnando así la comunidad de indagación que Stake (1995) considera vital para la credibilidad de un caso de estudio.

Desde la perspectiva metodológica, el estudio de caso aquí desarrollado, siguiendo a Simons (2011), permite profundizar en la particularidad de esta experiencia para extraer insights transferibles. El análisis preliminar confirma que la estrategia no fue una mera sucesión de actividades, sino un ecosistema pedagógico complejo donde las estrategias núcleo, los soportes y las contingencias interactuaron de manera recursiva. Los datos muestran, por ejemplo, cómo los “andamiajes progresivos” fueron cruciales para que los estudiantes con mayor resistencia inicial pudieran eventualmente participar en los “diálogos socráticos” con provecho. Esta interacción entre componentes es lo que Morin (2001) denominaría “ecología de la acción”, donde los efectos del proceso educativo son emergentes y no reductibles a la mera suma de las partes.

A modo de síntesis preliminar, el análisis de las evidencias recogidas sugiere de manera consistente que la integración de la filosofía a través de las estrategias descritas logró catalizar un cambio significativo en la formación docente. Este cambio se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente su realidad educativa, fundamentar éticamente su práctica y colaborar en la construcción de conocimiento pedagógico. Si bien este análisis es preliminar y será profundizado, los patrones identificados —la trayectoria desde el escepticismo, la encarnación conceptual y el desarrollo de la phrónesis— otorgan una sólida validez inicial a la experiencia. Los datos, más allá de confirmar la adquisición de contenidos, apuntan a una transformación en la disposición intelectual y ética de los futuros educadores, sugiriendo que la innovación educativa, en línea con las tendencias globales (Ramírez-Montoya, 2019), reside en diseñar experiencias que desafíen a pensar, no solo a ejecutar.

### **1.6.2. Reflexión sobre Validez, Sesgos y Factibilidad del Proceso Evaluativo**

La validez de la evaluación en esta sistematización se aseguró mediante la aplicación rigurosa de principios metodológicos que garantizan la solidez de las interpretaciones. Siguiendo a Yin (2014), se implementó una triangulación de fuentes de evidencia, contrastando sistemáticamente los datos provenientes de producciones estudiantiles, registros de interacción e instrumentos de medición. Esta estrategia permitió construir una cadena lógica que conecta coherentemente las preguntas de investigación con las conclusiones preliminares. Adicionalmente, se buscó la validez de constructo operacionalizando las dimensiones de análisis a través de indicadores observables y rúbricas validadas, asegurando que se midiera efectivamente lo que se pretendía medir. La revisión por pares y la devolución de participantes —donde los estudiantes confirmaron la fidelidad de las interpretaciones sobre su proceso— constituyeron procedimientos clave, en línea con lo que Maxwell (2013) denomina “validez dialógica”, fortaleciendo así la credibilidad de los hallazgos al incorporar múltiples perspectivas en la validación de los resultados.

Es inherente a cualquier proceso de investigación la presencia potencial de sesgos, los cuales fueron identificados y mitigados de manera proactiva. El sesgo de confirmación, o la tendencia a favorecer evidencias que coincidieran con las hipótesis iniciales, se contrarestó mediante la búsqueda activa de casos negativos o desviados que pudieran refutar o matizar las tendencias emergentes. Para gestionar el sesgo de deseabilidad social, por

el cual los participantes podrían ofrecer respuestas que consideraran más aceptables para el docente, se garantizó el anonimato en los diarios reflexivos y se fomentó un clima de confianza que valoraba la autenticidad por encima del acierto. Asimismo, el sesgo del investigador, derivado de mi rol de docente-investigador, se mitigó mediante la práctica de la reflexividad, documentando mis propias preconcepciones a lo largo del proceso y sometiendo el análisis a la crítica externa de colegas, una práctica esencial para lo que Creswell y Guetterman (2019) destacan como la credibilidad en la investigación cualitativa.

En cuanto a la factibilidad, el proyecto enfrentó dificultades logísticas y metodológicas que requirieron soluciones adaptativas. La sobrecarga de datos cualitativos —común en estudios de caso profundos— supuso un desafío para su procesamiento sistemático, el cual se resolvió mediante el uso de software de análisis cualitativo y la creación de un protocolo de codificación compartido que agilizó la categorización. La limitación temporal del semestre académico comprimió los espacios para una reflexión más pausada, lo que se compensó diseñando “rituales filosóficos embebidos” de menor duración pero alta intensidad reflexiva. Finalmente, la tensión entre profundidad y generalización, inherente a la sistematización de una experiencia singular, se abordó priorizando, como sugiere Patton (2002), una transferibilidad analítica sobre la generalización estadística, documentando el contexto y los mecanismos de la intervención con suficiente detalle para que otros puedan juzgar su aplicabilidad en sus propios entornos.

A modo de síntesis reflexiva, este ejercicio de evaluación crítica del proceso investigativo deja valiosos aprendizajes metodológicos y profesionales. En primer lugar, se reafirma que la validez no es un estado que se alcanza, sino un proceso continuo de construcción de argumentos basados en evidencias múltiples y en la transparencia de los procedimientos. En segundo término, se constata que reconocer y gestionar proactivamente los sesgos no debilita la investigación, sino que, por el contrario, fortalece su rigor y credibilidad. Y, por último, se evidencia que la factibilidad de un proyecto de innovación educativa no depende solo de los recursos disponibles, sino de la capacidad de diseñar una arquitectura flexible que pueda adaptarse a las contingencias sin perder su coherencia central. Estos aprendizajes, más allá de enriquecer esta sistematización particular, constituyen un capital metodológico transferible para futuras iniciativas de investigación-acción en entornos educativos complejos.

### **1.6.3. Cierre Integrador de la Evaluación**

El proceso evaluativo ha permitido confirmar sustanciales logros en el desarrollo de las competencias críticas para la formación docente contemporánea. Los instrumentos aplicados —desde rúbricas analíticas hasta el análisis de productos reflexivos— evidencian que los estudiantes alcanzaron una notable capacidad para analizar fundamentos educativos, diseñar intervenciones éticamente fundamentadas y colaborar en la construcción colectiva de conocimiento pedagógico. Como sostiene Patton (2002), una evaluación útil no solo mide resultados sino que ilumina los procesos de aprendizaje; en este caso, se verificó cómo el ecosistema de estrategias nucleares facilitó la transición desde un pensamiento instrumental hacia una aproximación crítica y contextualizada de la práctica educativa. Estos hallazgos se materializaron concretamente en las cápsulas formativas y proyectos finales, donde los estudiantes demostraron capacidad para movilizar marcos filosóficos complejos en el análisis de realidades educativas específicas.

Sin embargo, el análisis evaluativo también reveló limitaciones significativas que matizan estos logros y ofrecen valiosas oportunidades para el refinamiento de la propuesta. Se identificaron ritmos de aprendizaje notablemente desiguales entre los participantes, donde aproximadamente un 25 % requirió acompañamiento tutorial intensivo para superar la resistencia epistemológica inicial hacia el pensamiento abstracto. Asimismo, la transferencia de la teoría crítica a la acción pedagógica concreta representó el desafío más persistente, confirmando que el desarrollo de la phrónesis requiere tiempos prolongados y múltiples espacios de práctica reflexiva. Como advierte Stake (1995), la credibilidad de un estudio de caso reside precisamente en reconocer estas complejidades sin caer en simplificaciones, mostrando una valoración honesta que equilibra logros y limitaciones dentro de su contexto específico de implementación.

Este cierre evaluativo constituye el fundamento esencial para transitar hacia la Reflexión Crítica y la proyección transferible, donde se analizarán los principios pedagógicos subyacentes al éxito de las estrategias implementadas. Los hallazgos aquí consolidados plantean preguntas cruciales sobre los mecanismos que hicieron posible la transformación observada: ¿qué condiciones institucionales resultaron determinantes para el desarrollo del pensamiento crítico? ¿cómo pueden empaquetarse estas estrategias para su adaptación en otros contextos formativos? Como propone Jara (2018), la verdadera potencia de la sistematización reside en esta capacidad para extraer aprendizajes transferibles que enriquezcan la práctica educativa más allá del caso particular. Esta proyección convierte el cierre evaluativo en un punto de partida para la construcción de conocimiento pedagógico socialmente significativo y metodológicamente fundamentado.

Los hallazgos evaluativos aquí consolidados, si bien ofrecen una respuesta sólida sobre la efectividad de las estrategias implementadas, abren simultáneamente un horizonte de interrogantes de mayor profundidad. La pregunta que naturalmente emerge es: ¿qué principios pedagógicos, dinámicas relacionales y condiciones institucionales subyacen a estos resultados y cómo pueden ser sistematizados para trascender este contexto específico? Este cuestionamiento marca la transición indispensable de la evaluación de lo logrado hacia la reflexión crítica sobre el significado y la transferibilidad de la experiencia. Es en este cruce donde el siguiente módulo se articula, proponiendo un análisis que no se contenta con describir los efectos, sino que se sumerge en las razones de fondo, los mecanismos de cambio y las lecciones aprendidas que pueden iluminar otras prácticas de formación docente.

## **1.7. Hacia la Reflexión Crítica y la Proyección Transferible**

El recorrido evaluativo del espacio anterior ha permitido constatar, con rigor y equilibrio, los significativos avances en el desarrollo de las competencias críticas y éticas en los futuros educadores, así como las limitaciones propias de un proceso formativo complejo. La evaluación no solo confirmó la efectividad de las estrategias pedagógicas desplegadas —especialmente en la transición del escepticismo inicial hacia una postura reflexiva—, sino que también identificó con honestidad los desafíos pendientes, particularmente en la transferencia estable de la teoría a la práctica. Este balance, lejos de ser un punto final, constituye la base empírica sólida desde la cual es posible dar un paso más allá: el tránsito de la constatación de lo ocurrido hacia la interpretación de su significado profundo y su potencial proyección.

Con este fundamento, nos adentramos ahora en este tema, un espacio de reflexión crítica y proyección que desplaza el foco desde el “qué” y el “cómo” de la experiencia evaluada, hacia el “qué significa” y “hacia dónde puede llevarnos”. Se abre así una fase esencialmente interpretativa y propositiva, donde interrogaremos los principios pedagógicos subyacentes a los logros obtenidos, analizaremos las lecciones aprendidas en su dimensión más estratégica y elaboraremos orientaciones para la transferibilidad de este modelo. Este puente, por tanto, no es una repetición de lo anterior, sino la bisagra narra-

tiva que nos invita a extraer el sentido último de la experiencia y a proyectar su valor en otros contextos, culminando el proceso de sistematización con una mirada hacia el futuro.

### **1.7.1. Aportes Fundamentales de la Experiencia**

La implementación de esta propuesta pedagógica ha demostrado que la integración de la filosofía en la formación docente trasciende la mera transmisión de contenidos para convertirse en una auténtica praxis transformadora, en el sentido freireano del término. El proceso no solo desarrolló competencias críticas específicas, sino que generó una reconfiguración profunda en la manera en que los futuros educadores conciben su rol y su agencia dentro del sistema educativo. Como bien señala Barnett (2001), la educación superior contemporánea debe preparar a los estudiantes para navegar en la "supercomplejidad", un desafío que esta experiencia abordó al equipar a los docentes en formación con herramientas para interrogar críticamente las estructuras establecidas y comprender la naturaleza dinámica y conflictiva de lo educativo. Este aporte se materializó en la capacidad de los estudiantes para realizar lo que Schön (1992) denominaba “reflexión en la acción”, es decir, para pensar críticamente mientras actúan en contextos pedagógicos inciertos, demostrando que la filosofía puede y debe ser un recurso para la toma de decisiones fundamentada en la práctica misma.

### **1.7.2. Tensiones Identificadas en el Proceso**

Sin embargo, el camino no estuvo exento de tensiones significativas que revelan los desafíos estructurales de formar docentes en la llamada “modernidad líquida”. La resistencia epistemológica inicial de los estudiantes, su aversión a la ambigüedad y la demanda constante de “fórmulas” prácticas reflejan lo que Bauman (2020) identificaba como una dificultad para habitar un mundo donde las certezas se disuelven y los marcos tradicionales pierden solidez. Esta tensión se vio agravada por lo que Han (2010) analiza como el “cansancio” de la sociedad del rendimiento: estudiantes agobiados por la sobrecarga de estímulos y tareas, que inicialmente se resistían a una reflexión profunda por percibirla como una demanda más en un horizonte ya saturado. Además, la brecha digital y la fatiga de pantalla, particularmente en el entorno virtual, actuaron como factores que complejizaron la construcción de una comunidad de indagación sólida, evidenciando que los entornos de aprendizaje deben ser rediseñados para responder a las subjetividades de lo

que Serres (2019) llama la “generación Pulgarcita”, acostumbrada a un acceso inmediato al conocimiento pero no siempre a su profundización crítica.

### **1.7.3. Aprendizajes Emergentes para la Formación Docente**

De la confrontación con estas tensiones emergen aprendizajes cruciales que enriquecen la comprensión de la formación docente en el siglo XXI. En primer lugar, se confirma que el desarrollo del pensamiento crítico no es un subproducto espontáneo del currículum, sino el resultado de una intervención pedagógica intencionada que, como sugiere Jara (2018), debe ser sistematizada para convertirse en aprendizaje colectivo. El valor de la “pedagogía del puente” implementada reside precisamente en su capacidad para tender conexiones significativas entre el universo experiencial de los estudiantes y los marcos conceptuales de la filosofía, demostrando que la reflexión abstracta gana relevancia cuando se ancla en problemas educativos concretos y sentidos. Un segundo aprendizaje fundamental es que la evaluación formativa y el acompañamiento tutorial no son meros soportes, sino condiciones de posibilidad para que los estudiantes transiten desde la comodidad de lo instrumental hacia la “incomodidad productiva” de la interrogación filosófica, un espacio donde, como plantea Freire (1997), el educador ya no es el que solo enseña, sino el que también es enseñado en el diálogo con el educando.

### **1.7.4. Síntesis Reflexiva y Proyección**

En síntesis, esta experiencia demuestra que formar docentes para la complejidad del siglo XXI exige superar el paradigma puramente técnico-instrumental y abrazar un modelo que integre de manera sistemática la reflexión filosófica, el diálogo crítico y la construcción colaborativa de conocimiento. La verdadera innovación no reside en incorporar contenidos de filosofía de manera aislada, sino en diseñar ecologías de aprendizaje donde, como proponen tanto Barnett (2001) como Schön (1992), la incertidumbre y la reflexión en la acción sean reconocidas como dimensiones constitutivas de la práctica educativa de calidad. Frente a los diagnósticos de Bauman, Han y Serres sobre la sociedad contemporánea, esta sistematización sugiere que la respuesta no está en añadir más contenidos o técnicas, sino en cultivar la capacidad de juicio práctico (phrónesis) que permite a los educadores navegar críticamente en un mundo de flujos informativos, demandas de rendimiento y transformaciones aceleradas. El principal legado de esta experiencia es, por tanto, la evidencia de que es posible y necesario formar educadores que no solo sepan

hacer, sino que fundamentalmente sepan preguntarse por el sentido, la finalidad y las implicaciones éticas de su quehacer profesional.

Esta experiencia representa un significativo aporte al devolver la formación docente a sus raíces más esenciales: el diálogo genuino y el contacto humano como ejes del proceso educativo. En un contexto académico dominado por la virtualidad y la eficiencia instrumental, la implementación del diálogo socrático y los seminarios de indagación permitió recuperar lo que Freire (1997) conceptualizaba como la esencia dialógica de la educación. Los estudiantes redescubrieron el valor de la palabra compartida, del cuestionamiento mutuo y de la construcción colectiva de significado, demostrando que la verdadera excelencia académica no reside en la acumulación de contenidos sino en la calidad de las conversaciones que somos capaces de generar. Este reencuentro con lo humano esencial contrasta fuertemente con lo que Bauman (2020) diagnosticaba como la liquefacción de los vínculos en la modernidad actual, ofreciendo un antídoto pedagógico contra la despersonalización educativa.

El proceso evidenció una tensión fundamental entre dos concepciones antagónicas de la formación: una educación que promueve el pensamiento crítico y vital, frente a una instrucción que, en palabras de Freire, “mata” la curiosidad epistemológica. Los estudiantes manifestaron inicialmente lo que Han (2010) describiría como una “resistencia pasiva” producto del cansancio generado por sistemas educativos previos basados en la repetición y la estandarización. Esta tensión se hizo particularmente visible cuando los educandos, habituados a modelos bancarios de educación, demandaban “fórmulas” y “recetas” inmediatas, mostrando dificultad para habitar la incertidumbre propia del pensamiento complejo. La resistencia más profunda, sin embargo, no era contra la filosofía en sí misma, sino contra el desafío de tener que pensar por cuenta propia después de años de haber sido formados en la lógica de la instrucción mecánica y despersonalizada.

Los aprendizajes surgidos trascienden lo meramente académico para instalarse en lo personal, colectivo e institucional. A nivel personal, se confirmó que “la filosofía sirve” en cuanto herramienta para dotar de sentido la práctica educativa, pero también se comprendió que no crear espacios para el crecimiento humano integral contradice la esencia misma de lo universitario. Como señala Barnett (2001), la verdadera educación superior debe preocuparse por la formación integral de la persona, no solo por la transmisión de competencias. A nivel institucional, el aprendizaje más valioso fue la constatación de que exigir excelencia no es un lujo elitista, sino un imperativo ético mínimo cuando formamos a quienes tendrán en sus manos el futuro de nuevas generaciones. Esta concepción de

la excelencia como piso básico y no como techo aspiracional representa un significativo cambio de paradigma en la cultura formativa de la institución.

La sistematización de esta experiencia permite comprender la educación no como un producto terminado sino como un proceso en permanente construcción, una bitácora de viaje donde tanto educadores como estudiantes documentan y reflexionan sobre su mutua transformación. Esta concepción dialógica del quehacer educativo, en línea con lo planteado por Jara (2018), convierte la sistematización en una práctica de reflexión crítica sobre la acción que genera conocimiento pedagógico valioso y transferible. Lejos de ser un mero informe final, este proceso se revela como una herramienta para educar la mirada, para desarrollar lo que Schön (1992) llamaba la “reflexión en la acción”, permitiéndonos navegar con mayor lucidez y fundamento en la complejidad de los procesos formativos. La verdadera excelencia educativa, sugiere esta experiencia, no se mide por los contenidos cubiertos sino por la profundidad de las transformaciones provocadas y por la calidad humana de los profesionales formados.

La evaluación confirmó que la experiencia permitió alcanzar un desarrollo significativo en la capacidad de análisis crítico y argumentación fundamentada, evidenciado en la participación activa y progresiva de los estudiantes en debates socráticos y seminarios de indagación. Se consolidó la competencia de transferencia conceptual, al aplicar marcos filosóficos complejos —como los de Foucault y Bauman— en el diseño de cápsulas formativas y protocolos de intervención educativa contextualizada. Asimismo, se fortaleció la reflexión ética situada y la colaboración dialógica, manifestadas en la co-construcción de productos grupales donde se integraron perspectivas diversas y se negociaron significados de manera crítica. Estos logros reflejan la formación de un juicio profesional autónomo y una phrónesis docente capaz de fundamentar decisiones pedagógicas con rigor teórico y sensibilidad ética.

No obstante, la evaluación también evidenció que la experiencia enfrentó limitaciones significativas, como la persistente resistencia epistemológica hacia la ambigüedad y la reflexión abstracta, y la marcada brecha entre la teoría crítica y su aplicación práctica en contextos reales. Estas dificultades deben leerse como síntomas de un escenario formativo más amplio, donde la generación líquida, los millennials y centennials han desarrollado una cognición profundamente mediada por lo digital. Para estos estudiantes, la dependencia de las redes sociales y el uso de la inteligencia artificial no son elecciones, sino condiciones inherentes a su ecosistema de aprendizaje y socialización. Por ello, estas limitaciones no invalidan el modelo, sino que exigen replantear las estrategias pedagógicas

para integrar, en lugar de resistir, estas nuevas realidades cognitivas y tecnológicas, transformándolas en aliadas para la construcción de un pensamiento crítico contemporáneo.

Este balance evaluativo prepara el terreno para reflexionar críticamente sobre los principios pedagógicos que hicieron posible la transformación observada y los mecanismos mediante los cuales el pensamiento abstracto se tradujo en acción educativa fundamentada. Los hallazgos obtenidos, que validan la eficacia de las estrategias nucleares, nos impulsan a interrogar cómo estos procesos pueden replicarse y adaptarse más allá de este contexto específico. La evaluación, por tanto, no constituye un punto final, sino un umbral que nos invita a extraer las lecciones aprendidas y a proyectar su potencial transferibilidad. Este análisis abre la puerta a una indagación más profunda sobre las condiciones institucionales, los soportes relationales y los diseños didácticos necesarios para cultivar la phrónesis docente en otros entornos formativos. Así, nos preparamos para transitar de la constatación de los resultados hacia la interpretación de su significado y la construcción de un modelo de referencia transferible.

El proceso de evaluación permitió confirmar que la integración estratégica de la filosofía cultivó un pensamiento crítico autónomo y una capacidad de argumentación fundamentada en los futuros docentes, transformando el escepticismo inicial en una postura reflexiva y propositiva. Al mismo tiempo, evidenció la necesidad de adaptar los enfoques pedagógicos a las subjetividades contemporáneas, marcadas por la inmersión digital y la dependencia de herramientas como la inteligencia artificial, lo cual exige repensar los puentes entre la reflexión abstracta y la práctica situada. Estos hallazgos no solo validan el modelo implementado, sino que abren un espacio fértil para interrogar sus principios rectores y proyectar su aplicabilidad en otros contextos. Así, la evaluación se revela como el umbral desde el cual extraer lecciones profundas y avanzar hacia una reflexión crítica que dote de sentido y proyección a la experiencia vivida.

## 1.8. Buscando un final

Este nuevo apartado se orienta a reflexionar críticamente sobre los principios pedagógicos que sustentaron la transformación observada, analizando las tensiones, logros y aprendizajes emergentes de la experiencia. Buscamos trascender la mera descripción de resultados para interrogar el sentido profundo de integrar la filosofía en la formación de educadores para el siglo XXI. Además, se proyecta la transferibilidad de este modelo, identificando los mecanismos clave y condiciones necesarias para su adaptación en otros

contextos formativos. La reflexión se centrará en cómo este enfoque puede responder a los desafíos de formar docentes en una era de complejidad, digitalización y liquidez. Aspiramos a convertir una práctica singular en un referente conceptual y metodológico con valor ampliado. Invitamos al lector a sumergirse en esta fase interpretativa, que articula el rigor evaluativo con la proyección innovadora.

Entre los aportes más significativos de la experiencia se encuentra la consolidación de una praxis transformadora, en términos de Freire (1997), donde los estudiantes transitaron de una lógica instrumental hacia un ejercicio de autonomía intelectual y cuestionamiento crítico de su realidad educativa. Para la institución, esto representó la validación tangible de que la integración de las humanidades enriquece el perfil de egreso, formando profesionales no sólo competentes, sino también éticos y conscientes. A nivel personal, como facilitador, confirmé que el rol docente debe evolucionar hacia un facilitador de diálogos reflexivos que active lo que Nussbaum (2003) concibe como el desarrollo humano a través de la comprensión de las emociones y el pensamiento complejo. Sin embargo, el proceso no estuvo exento de tensiones, como la resistencia epistemológica ante la ambigüedad y la demanda de soluciones inmediatas, reflejo de lo que Han (2010) identifica como el agotamiento en la sociedad del rendimiento. Emergió también la tensión entre la hiperconectividad digital y la profundidad reflexiva, donde la dependencia de redes sociales e inteligencia artificial desafió la construcción de un pensamiento autónomo y sostenido. Como aprendizaje profesional, queda claro que la didáctica futura debe negociar con lo digital, integrando críticamente estas herramientas sin sacrificar el espacio para la duda, la paciencia cognitiva y el encuentro humano. La enseñanza más valiosa es que formar docentes en el siglo XXI exige diseñar ecologías de aprendizaje resilientes, que no eluden la complejidad, sino que la asuman como el sustrato indispensable para cultivar una ciudadanía crítica, empática y capaz de dar sentido a un mundo en constante transformación.

Sin embargo, el proceso no estuvo exento de tensiones, como la marcada resistencia epistemológica de estudiantes acostumbrados a paradigmas utilitarios, que manifestaron una profunda aversión a la ambigüedad y la reflexión abstracta. Esta resistencia evidenció el choque entre la super complejidad que Barnett (2001) identifica en la educación superior contemporánea y la búsqueda estudiantil de certezas inmediatas. Simultáneamente, emergió la tensión entre la fatiga digital y la exigencia de profundidad crítica, donde la hiperconexión dificultaba la reflexión sostenida. Estas tensiones revelaron cómo las estructuras institucionales rígidas y los modelos pedagógicos tradicionales resultan insuficientes para acoger plenamente el sentido de lo humano que Maturana (1996) sitúa en el centro

## Capítulo 1. ¿Aún le sirve la filosofía a un educador del siglo XXI?

del aprendizaje, particularmente cuando se intenta cultivar el pensamiento complejo en entornos dominados por lógicas instrumentales. La experiencia demostró que navegar estas tensiones exige repensar fundamentalmente los espacios y tiempos educativos.

Este proceso me permitió comprender que el rol del educador trasciende la transmisión de conocimientos para convertirse en un facilitador de experiencias que, como señala Schön (1992), promueven la reflexión en la acción. Colectivamente, aprendimos que el aprendizaje genuino emerge del diálogo crítico y la construcción colaborativa de significado, superando la lógica individualista. A nivel institucional, se evidenció la urgencia de adoptar modelos flexibles que, en sintonía con Robinson (2015), fomenten la creatividad y la adaptabilidad ante entornos complejos. Personalmente, confirmé que la enseñanza es un acto de coraje que exige cuestionar constantemente las prácticas establecidas. Estos aprendizajes refuerzan que la verdadera transformación educativa requiere integrar la indagación constante, la confianza en el proceso colectivo y la valentía para innovar en espacios muchas veces rígidos.

En conjunto, esta reflexión crítica muestra que la experiencia logró transformar la formación docente al cultivar un pensamiento autónomo y una capacidad crítica profunda, superando el enfoque instrumental inicial (Jara, 2018). Si bien surgieron tensiones significativas, como la resistencia epistemológica ante la ambigüedad y el desafío que supone la fatiga digital para la reflexión sostenida (Barnett, 2001), estas no limitaron el proceso, sino que destacaron la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las realidades contemporáneas. El aprendizaje colectivo e institucional reafirmó que la educación debe fomentar espacios dialógicos y flexibles, donde la incertidumbre sea asumida como parte fundamental del desarrollo profesional (Schön, 1992). Así, la experiencia demuestra que integrar la reflexión filosófica de manera sistemática y contextualizada no solo es viable, sino imprescindible para formar educadores capaces de actuar con rigor ético y creatividad en entornos complejos.

## Bibliografía

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Barnett, R. (2018). *The ecological university: A feasible utopia*. Routledge.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida: de la vida como práctica a la práctica como obra*. Paidós.
- Bauman, Z. (2020). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Editores.
- Biesta, G. (2015). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education.
- Bolívar, A. (2012). La formación inicial del profesorado: perspectiva internacional y española. *Revista de Educación*, 358, 26-52. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-193>
- Boud, D., & Molloy, E. (2018). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2.<sup>a</sup> ed.). Jossey-Bass.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits. En T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 45-65). Routledge. <http://mediaeducation.org.mt/wp-content/uploads/2013/05/Critical-Thinking-and-Critical-Pedagogy.pdf>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.
- Castañeda, L., & Hannon, P. (2021). *Emergent technologies and pedagogical innovation*. Routledge.
- Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice: Includes a 30-Year Retrospective*. John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Gutterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6.<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Ferrada, D. (2024). *Pedagogía dialógica y transformación social*. Ediciones Universitarias.

- Flick, U. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1994). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Freire, P. (n.d.). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2019). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail*. Corwin.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2020). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.
- Gervacio, H. (2023). *La educación superior en la era digital*. Editorial Educación.
- Han, B.-C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEAAL.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2.<sup>a</sup> ed.). Cambridge University Press.
- Lyotard, J.-F. (1984). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Cátedra.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva*. Editorial Universitaria.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interpretive approach* (3.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 421-443). Paidós.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2004). *El método 6: Ética*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2022). *Lecciones de un siglo de vida*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Perkins, D. (2009). *Making learning whole: how seven principles of great teaching can transform education*. Jossey-Bass.
- Ramírez-Montoya, M. S. (2019). *Open education and educational innovation*. Springer.
- Ribé, R. (2022). *Nuevas perspectivas en la enseñanza de lenguas*. Octaedro.
- Rizo, M. (2023). *Comunicación y educación: Un diálogo necesario*. Gedisa.
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Viking.
- Sandoval, C. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Serres, M. (2019). *Pulgarcita*. Gedisa.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo: la exposición pública de las vidas privadas*. Fondo de Cultura Económica.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Uribe, C. (2022). *Políticas educativas y equidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Wenger-Trayner, E. (2015). *Introduction to communities of practice*. Wenger-Trayner Publishing.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning systems*. Cambridge University Press.
- Westoby, P., & Harris, N. (2020). *The practice of dialogue in community development*. Routledge.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.



# 2

## Romper el molde: del miedo a la confianza para enseñar inglés a niños con un enfoque comunicativo

Vanesa Viviana Orozco Jurado <sup>2</sup>

---

*El Capítulo II sistematiza la transición de futuros docentes de inglés desde la inseguridad y el uso de métodos tradicionales hacia la confianza pedagógica, mediante la implementación de un enfoque comunicativo alineado con el currículo. A través de ciclos de práctica reflexiva y la metodología de Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT), los estudiantes recibieron retroalimentación constante sobre sus microclases, lo que les permitió superar miedos iniciales y desarrollar autoeficacia. Este proceso transformó su identidad docente, consolidando competencias en innovación, reflexión crítica y dominio comunicativo del idioma.*

---

---

<sup>2</sup>Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Ecuador vorozcoj@unemi.edu.ec

## Índice

2.7.1.	Ecosistema estratégico . . . . .	79
2.7.2.	La estructura institucional de evaluación: un soporte que legitimó la práctica . . . . .	80
2.7.3.	El aula virtual: un soporte para el acompañamiento y la comunidad . . . . .	81
2.7.4.	Herramientas metodológicas y simulaciones: soporte para la acción guiada . . . . .	82
2.7.5.	La función habilitadora de los soportes . . . . .	82
2.7.6.	Cierre: los soportes como garantía de sostenibilidad . . . . .	83
<b>2.8.</b>	<b>Desafíos y Aprendizaje Situado: El Rol de las Contingencias . . . . .</b>	<b>84</b>
2.8.1.	Imprevistos Enfrentados en la Práctica . . . . .	84
2.8.1.1.	Planes Alternativos para la Clase Demostrativa . . . . .	84
2.8.1.2.	Permisos Institucionales y Gestión Colaborativa . . . . .	85
2.8.1.3.	Retroalimentación Colaborativa en Contextos de Alta Demanda . . . . .	86
2.8.1.4.	Adaptaciones Tecnológicas y Equidad en la Entrega .	86
2.8.2.	Cómo las Contingencias Sostuvieron los Resultados . . . . .	87
<b>2.9.</b>	<b>Arquitectura del Ecosistema Estratégico . . . . .</b>	<b>88</b>
2.9.1.	El Diagrama: Un Mapa de Sentido y Relaciones . . . . .	90
<b>2.10.</b>	<b>Conclusiones y Consolidación de Competencias . . . . .</b>	<b>91</b>
2.10.1.	Competencias Profesionales Fortalecidas . . . . .	91
2.10.1.1.	Reflexión Crítica sobre la Práctica Docente . . . . .	91
2.10.1.2.	Innovación Pedagógica y Creatividad . . . . .	91
2.10.1.3.	Dominio Comunicativo del Inglés . . . . .	92
2.10.1.4.	Didáctica para la Enseñanza Infantil . . . . .	92
2.10.2.	Evaluación: Coherencia, Pertinencia y Transferibilidad . . . . .	93
<b>2.11.</b>	<b>Instrumentos de Medición y Evidencias de Impacto . . . . .</b>	<b>94</b>
2.11.1.	Funcionalidad de los Instrumentos Aplicados . . . . .	94
2.11.1.1.	Encuesta Diagnóstica Inicial y Final . . . . .	94
2.11.1.2.	Informe Reflexivo Final o Reporte de Autoevaluación	95

2.11.1.3. Informe Reflexivo Final o Reporte de Autoevaluación	95
2.11.1.4. Revisión Secuencial de Tareas y Planificaciones Guiadas (Scaffolding Evaluativo) . . . . .	95
2.11.2. Pertinencia y Validez de los Instrumentos . . . . .	96
<b>2.12. Indicadores de Logro y Coherencia Curricular . . . . .</b>	<b>97</b>
2.12.1. Indicadores Principales de Evaluación . . . . .	97
<b>2.13. Análisis de la Evidencia y Triangulación Metodológica . . . . .</b>	<b>99</b>
2.13.1. Recolección y Clasificación de las Evidencias . . . . .	100
2.13.2. Patrones Emergentes del Análisis Cualitativo . . . . .	100
2.13.2.1. Tipos de Retroalimentación y su Impacto . . . . .	101
2.13.2.2. Transición Emocional y Narrativas de Logro . . . . .	101
2.13.3. Credibilidad, Validez y Factibilidad del Proceso . . . . .	102
<b>2.14. Síntesis Final y Proyecciones del Modelo . . . . .</b>	<b>104</b>
2.14.1. Logros Consolidados y Limitaciones del Estudio . . . . .	104
2.14.2. El Valor de la Praxis Transformadora . . . . .	105

---

## **2.1. Introducción: Futuros Docentes Rompiendo Paradigmas**

Cuando los estudiantes de cuarto nivel de la carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y extranjeros en línea tomaron la materia de Methodology for teaching English o children, poco o nada imaginaban el reto ante sí, demostrar que pueden enseñar a niños de manera efectiva y comunicativa. Las expectativas iniciales, como futuros docentes descartaban el prepararse para este contexto; la idea de “Yo no me veo enseñando a niños” o “Eso no es para mí” se contraponía a su visión de enseñar a jóvenes y adultos, al enroлarse en este programa de estudios, esta resistencia mostró no solo inseguridades, sino un gran reto ante sí, las estrategias y técnicas didácticas, no serían suficientes, se trataba de transformar ideales y vencer miedos.

Un grupo de aproximadamente 60 estudiante por curso en tres paralelos, la mayoría de ellos sin experiencia previa docente, con la expectativa de trabajar en colegios más bien que en escuelas y con la incertidumbre de cómo salir de esa zona segura, inician con un ambiente de incertidumbre, de choque de expectativas, pero también de curiosidad. Las interrogantes que surgían eran sencillas, pero a la vez profundamente reflexivas: ¿Cómo lograrían convertirse en el docente que todo niño desearía tener? ¿Qué tipo de docente quiero ser?

Lo que supuso la aprobación de una asignatura más en la malla, constituyó el camino a una oportunidad de autodescubrimiento. Las primeras clases eran un punto de partida en el enfoque de la exploración pedagógica y la emoción, al comprender las capacidades y limitaciones que cada niño posee de acuerdo a su edad y a su propio desarrollo, considerar las características de los niños y niñas, y que intervenir para hacer que el filtro afectivo baje contribuye a su predisposición y sus ganas de aprender. Así, pronto descubrirían que no se trata solo de planificar, sino de experimentar y vivir una transformación constante, esa construcción de su propia identidad como docentes.

La tendencia de los estudiantes a recurrir a la utilización del español como lengua principal de instrucción se tradujo como el principal obstáculo, aunque presentaban planificaciones de clase en inglés, en la ejecución se evidenciaba que de manera automática volvían al método tradicional justificando el uso del La1 (lengua madre, en este caso el español) con frases como: “Los niños no me van a entender” o “Todavía no soy lo suficientemente bueno para hablarles en inglés todo el tiempo”. Es así que, las herramientas

para desarrollar un dominio metodológico no era el único reto, sino más que todo, la barrera emocional de la falta de confianza y resistencia.

Las primeras actividades guiadas al desarrollo de un diseño de planificación de clases, incluían canciones, juegos y diálogos en inglés. Sin embargo, al momento en que se ejecutaba la clase, utilizando esos diseños, se evidenciaba la tendencia a traducir todo, a utilizar la lengua madre para explicar los temas y dar instrucciones. Esto, lejos de ser un error técnico, constituye más bien el reflejo de un conjunto de las experiencias escolares previas y la forma de instrucción a la que los estudiantes fueron expuestos en la materia de inglés. De hecho, este patrón se reproducía casi inconscientemente desde el principio, al planificar clases centradas en la gramática y la traducción.

La gravedad en esta práctica, permitiendo que las destrezas de enseñanza de los futuros docentes se centren en actividades poco comunicativas, con escasas oportunidades de interacción y más de estructura, se convertiría, sin intervención y guía, en la contradicción del currículo nacional de inglés en el Ecuador, al caer en el tradicionalismo y abanderamiento de la frase “así me enseñaron a mí”. Ese punto de inflexión es el aliciente para darse la oportunidad de detenerse y reflexionar en dos opciones frente a ellos: si van a confiar en sus propios instintos metodológicos o romper el molde para verse como docentes de niños y explorar el terreno valioso de la formación infantil.

De la resistencia a la confianza, es la frase que mejor define esta experiencia de un grupo de estudiantes universitarios, transitando entre el antes y el después el objetivo principal de esta sistematización. Más allá de describir la aplicación de estrategias efectivas focales, se busca dar a conocer el camino formativo de estudiantes como futuros docentes de inglés que estuvieron dispuestos a romper el molde, a salir de su zona de confort, dejando de apuntar a un enfoque tradicional y apostar por un enfoque comunicativo desde inicios de su carrera profesional.

## 2.2. Justificación y Valor de la Sistematización

Narrar esta experiencia responde a una motivación personal y profesional. Como docente, fui testigo de los temores iniciales de mis estudiantes, de sus dudas sobre su capacidad y de la manera en que, poco a poco, encontraron caminos para superarlas. Contar esta historia es, entonces, una forma de reconocer el valor de la práctica reflexiva y de evidenciar que la docencia no se construye de manera repentina, sino en el tránsito entre inseguridad, error, retroalimentación y aprendizaje.

La relevancia de sistematizar esta experiencia radica en que aporta a un debate vigente en el contexto educativo ecuatoriano: la brecha entre el currículo oficial, que promueve metodologías comunicativas, y la práctica real, que muchas veces se mantiene en esquemas tradicionales. Mostrar que los estudiantes de pregrado pueden apropiarse de un enfoque comunicativo y aplicarlo en clases para niños demuestra que es posible acortar esa distancia si se acompaña el proceso con estrategias adecuadas.

Para otros docentes, este relato deja aportes concretos: cómo crear ambientes de confianza, cómo legitimar el error como parte del aprendizaje y cómo transformar la planificación en un ejercicio reflexivo que conecta teoría y práctica. El propósito, en definitiva, es mostrar que enseñar inglés a niños no es un territorio prohibido ni reservado para expertos, sino una oportunidad formativa que puede enriquecer la identidad profesional desde los primeros pasos de la carrera.

### **2.2.1. Criterios de valor**

La experiencia que sistematizo tiene valor porque representa un cambio en la manera de concebir la formación docente. Lo más innovador fue que la planificación de clases dejó de ser un ejercicio rígido y técnico para convertirse en un proceso reflexivo y creativo. Los estudiantes aprendieron a conectar recursos con propósitos claros, a diseñar actividades orientadas al uso real del idioma y a legitimar el error como parte del aprendizaje.

El impacto fue evidente en la transformación de sus concepciones y prácticas. Lo que al inicio eran clases centradas en traducción y repetición mecánica, terminó convirtiéndose en sesiones dinámicas con juegos, canciones y actividades de interacción. Las encuestas finales reflejaron este cambio: “Ahora sé cómo planificar una clase para niños”, “Descubrí que sí puedo enseñar desde ya”. Estos testimonios son prueba de que la experiencia logró abrir un espacio de confianza y seguridad que antes no existía.

La transferibilidad de la experiencia se encuentra en el ciclo que se aplicó: planificar, recibir retroalimentación, ajustar, ejecutar y reflexionar. Este proceso puede replicarse en cualquier asignatura de formación docente, pues demuestra que no es necesario esperar al final de la carrera para que los estudiantes asuman el rol de maestros con responsabilidad y creatividad. Lo valioso es que la reflexión acompañe cada paso, convirtiendo la práctica en un motor de aprendizaje.

En síntesis, el criterio que justifica esta sistematización es el valor de la práctica reflexiva como camino de transformación. Al compartir esta experiencia, busco mostrar que la

enseñanza del inglés a niños puede ser un terreno fértil para formar docentes más seguros, creativos y comprometidos. Esa es la razón por la que considero que merece ser leída y tomada en cuenta.

## **2.3. Marco Metodológico y Delimitación del Estudio**

### **2.3.1. Delimitación del objeto de estudio**

El objeto de estudio de esta sistematización se centra en el proceso pedagógico vivido en la asignatura *Methodology for Teaching English to Children*, durante el segundo semestre de 2024, en tres cursos de aproximadamente sesenta estudiantes cada uno. El foco principal está en cómo los futuros docentes enfrentaron el reto de enseñar inglés a niños pequeños por primera vez, superando resistencias iniciales y adoptando gradualmente un enfoque comunicativo.

Los límites de la experiencia están claramente definidos. Se trata de una asignatura específica de cuarto nivel, dentro de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros en línea. La población implicada fueron estudiantes universitarios sin experiencia previa en docencia infantil. Las evidencias consideradas provienen de sus planificaciones, de las retroalimentaciones recibidas y de las reflexiones compartidas después de cada clase demostrativa.

El supuesto que guía esta delimitación es que la formación inicial docente debe atender no solo al dominio lingüístico, sino también a la construcción de confianza y a la adopción de metodologías comunicativas adaptadas a las características de los niños. Al acotar el estudio a este curso y semestre, el análisis se concentra en un proceso verificable y significativo que aporta lecciones claras para la formación de futuros maestros de inglés.

Con esta delimitación, la sistematización queda definida como el relato de un tránsito: del miedo a la confianza, de lo tradicional a lo comunicativo, de la teoría a la práctica vivida. Este marco prepara el terreno para el desarrollo del capítulo, donde se analizarán con mayor detalle los aprendizajes colectivos y las transformaciones que hicieron de esta experiencia un momento decisivo en la formación docente.

### **2.3.2. Delimitando dimensiones**

Comprender una experiencia educativa exige ordenar su complejidad en dimensiones analíticas: lentes estables que articulan categorías, evidencias y decisiones, y que permiten pasar de descripciones dispersas a un marco interpretativo acumulativo (Flick, 2014). En procesos de sistematización, las dimensiones conectan práctica, contexto y sentido, habilitan comparaciones internas y preparan indicadores pertinentes y situados (Jara, 2018). Su potencia radica en hacer visibles los mecanismos que producen aprendizaje, así como las condiciones que vuelven sostenibles esas transformaciones. En este caso, la experiencia se organiza en torno al modelado antes que al algoritmo, la virtualidad institucionalizada y la diversidad de trayectorias.

Derivadas de esos conceptos estructurantes, se proponen cuatro dimensiones que se entrecruzan sin solaparse: la pedagógica del modelado disciplinar; la institucional-tecnológica; la subjetiva-comunitaria; y la evaluativa-formativa. Juntas permiten leer la experiencia como un sistema de prácticas, soportes y significados que se influyen mutuamente. Cada dimensión mantiene foco propio, pero su sentido pleno emerge en la intersección: allí donde decisiones didácticas, condiciones organizacionales y disposiciones de los actores se co-determinan y dejan huella en la evidencia producida.

#### **2.3.2.1. Dimensión Pedagógica del Modelado Disciplinar**

La dimensión pedagógica del modelado disciplinar se centra en el tránsito explícito de la prosa al símbolo: enunciar el propósito, decidir maximizar o minimizar, fijar la unidad de la función objetivo y establecer coeficientes unitarios coherentes con restricciones. Se asienta en la “investigación del currículo en acción”, que entiende la enseñanza como diseño, prueba y ajuste de secuencias que vuelven enseñable el contenido (Stenhouse, 1987). Desde la investigación-acción, ese avance se logra con ciclos breves apoyados en evidencia de aula (Elliott, 1993). Aquí, cuando el curso escribe en prosa el objetivo de un microcaso, decide el sentido, define la unidad de Z y formula la función objetivo, un chequeo de coherencia de un minuto conduce a una segunda versión más precisa; la mejora entre versiones se conserva como evidencia formativa y orienta el siguiente ajuste.

#### **2.3.2.2. Dimensión Institucional-Tecnológica**

La dimensión institucional-tecnológica atiende las condiciones que habilitan o restringen la materialización de esas secuencias: plataforma, lineamientos, plazos de devolución, recursos comunes y coordinación. La innovación pedagógica se sostiene cuando la organización alinea políticas, recursos y cultura profesional, evitando que la práctica

quede aislada (Fullan, 2007). En universidades públicas y entornos virtuales, los marcos normativos y las rutinas inciden en colaboración, oportunidad de la retroalimentación y visibilidad de resultados (Bolívar, 2012). En este curso, la plantilla de modelado y una rúbrica breve se incorporan como recursos institucionales del aula virtual desde la semana 1, con devoluciones comprometidas en no más de siete días; este arreglo hace trazable el progreso y reduce la variabilidad entre comisiones.

### **2.3.2.3. Dimensión Subjetiva-Comunitaria**

La dimensión subjetiva-comunitaria observa cómo se configuran creencias, identidades y formas de participación en torno al lenguaje del modelo. La práctica reflexiva del docente—pensar en la acción y sobre la acción—activa ajustes de consignas y andamiajes sin perder foco conceptual (Schön, 1992). A la vez, aprender a modelar implica participar en géneros discursivos de una comunidad de práctica: compartir ejemplos canónicos, negociar significados y desarrollar una voz técnica reconocible (Wenger, 1998). En la dinámica de “parejas espejo”, un equipo expresa su función objetivo en prosa y otro la reescribe en símbolos; luego invierten roles y registran una defensa de 30–45 segundos dirigida a un “cliente”, donde explicitan sentido y unidad de Z. El intercambio fortalece pertenencia y agencia al hacer público el razonamiento.

### **2.3.2.4. Dimensión Evaluativa-Formativa**

La dimensión evaluativa-formativa integra criterios de validez, credibilidad y utilidad de hallazgos, entendidos como construcción situada y no como verificación única. En estudios de caso, la calidad de inferencias mejora cuando existen cadenas de evidencia, triangulación de fuentes y trazabilidad entre decisiones y resultados (Stake, 1995). En diseños pragmáticos, la claridad procedural y la replicabilidad razonable aumentan la confianza pública en lo aprendido y en su potencial de transferencia (Yin, 2014). Por eso, cada actividad registra tiempo hasta proponer Z, porcentaje que distingue utilidad de ingresos sin pista y coherencia entre Z y restricciones; la devolución incorpora recomendaciones específicas por equipo en la sesión siguiente, lo que convierte la medición en motor de mejora y no en cierre administrativo.

En síntesis, estas cuatro dimensiones organizan la experiencia como un entramado donde prácticas didácticas, condiciones institucionales, disposiciones subjetivas y criterios de validez se co-constituyen. Funcionan como un mapa operativo que ubica qué

cambios son plausibles, qué apoyos requieren, cómo se cultivan identidades técnicas y de qué modo se documenta lo que importa. Sobre esta base, el capítulo avanza hacia la construcción de indicadores observables y sensibles—tiempo hasta formular Z correcta, claridad del max/min, coherencia entre Z y restricciones, oportunidad de la devolución—resguardando una mirada integral y criterios de validez propios del estudio de caso educativo (Stake, 1995; Yin, 2014), en sintonía con la orientación de lectura que proponen la investigación cualitativa y la sistematización (Flick, 2014; Jara, 2018).

## 2.4. El Tránsito de la Experiencia al Perfil de Egreso

El recorrido realizado permitió comprender la experiencia desde su interior: reconocer el tránsito emocional, pedagógico y reflexivo que llevó a los futuros docentes de inglés a transformar el miedo en confianza y a descubrir su identidad profesional a través del enfoque comunicativo y la práctica reflexiva. Ese proceso dejó claro que enseñar una lengua a niños no solo requiere saberes lingüísticos, sino también una comprensión profunda de las emociones, la creatividad y la autoeficacia que sustentan toda acción educativa. En esta etapa, la experiencia adquirió coherencia conceptual y validez operativa, mostrando que la confianza pedagógica puede construirse con criterios claros, acompañamiento y reflexión constante.

A partir de aquí, el análisis da un giro hacia el currículo y el perfil de la carrera, para situar los hallazgos dentro de las competencias formativas que configuran el quehacer docente. Este nuevo tramo indagará cómo la experiencia contribuye al desarrollo de capacidades vinculadas con la reflexión crítica, la innovación pedagógica y el dominio del idioma; es decir, cómo lo vivido en el aula universitaria se traduce en logros que dialogan con el perfil profesional del futuro docente. Así, este puente conecta la práctica con el currículo, dejando abierto el camino para examinar cómo los aprendizajes alcanzados fortalecen la formación integral y la pertinencia de la carrera.

### 2.4.1. Fortalecimiento de Competencias Profesionales

Vincular la experiencia educativa con el perfil de egreso de la carrera constituye un paso esencial para comprender cómo los aprendizajes vividos en el aula universitaria se traducen en competencias profesionales reales. En la formación docente, esta articulación garantiza la coherencia entre el currículo, la práctica y el desarrollo integral del futuro

profesional. Tal como plantea el Proyecto Tuning América Latina (2007), las competencias no se limitan a la adquisición de conocimientos, sino que integran saber, saber hacer y saber ser, permitiendo actuar con pertinencia en contextos específicos. En la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros en Línea, estas competencias se orientan a formar docentes capaces de reflexionar sobre su práctica, innovar pedagógicamente y comunicarse con solvencia en inglés. La experiencia sistematizada en la asignatura Methodology for Teaching English to Children permitió fortalecer precisamente esas tres capacidades, transformando el temor inicial de los estudiantes.

Las competencias del perfil de egreso fortalecidas a través de esta experiencia fueron:

- Reflexión crítica sobre la práctica docente.
- Innovación pedagógica en contextos educativos diversos.
- Dominio del idioma inglés y competencia comunicativa.

#### **2.4.1.1. Reflexión Crítica sobre la Práctica Docente**

La primera competencia fortalecida fue la capacidad de reflexión crítica, entendida como la posibilidad de analizar la propia práctica, reconocer aciertos y replantear estrategias de enseñanza. Zabalza (2003) señala que la reflexión profesional no se reduce a un acto introspectivo, sino que implica observar la acción con criterios de mejora y aprendizaje. En la experiencia sistematizada, este proceso se impulsó mediante tutorías semanales, revisión de videos de clase y reelaboración de planificaciones, donde cada estudiante aprendió a mirar su trabajo como un objeto de análisis.

Una de las participantes expresó al inicio del curso que tenía “todo revuelto” en su cabeza: no comprendía cómo organizar una clase ni cómo conectar actividades con objetivos. El acompañamiento docente la ayudó a comprender la estructura del lesson plan y la lógica pedagógica detrás de cada decisión. Al animarse a impartir clases en línea a un grupo de niños de 8 a 10 años, descubrió la relevancia de los principios estudiados en la asignatura, como el scaffolding o el input comprehensible, y entendió que planificar implica anticipar necesidades reales de los aprendices. En los videos finales se observó cómo su discurso pedagógico se volvió más claro y coherente, y cómo sus actividades respondían a una secuencia lógica. En su reflexión posterior escribió: “Ahora entiendo por qué cada paso tiene sentido. Enseñar me ayudó a ver lo que antes no comprendía”. Esta transformación ilustra lo que Schön (1992) denomina el proceso de aprender en y sobre la acción, donde el conocimiento se construye en la práctica y se consolida mediante la reflexión.

#### **2.4.1.2. Innovación Pedagógica en Contextos Educativos**

La segunda competencia fortalecida fue la innovación pedagógica, concebida como la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje creativas, contextualizadas y significativas. En línea con Tuning América Latina (2007), innovar no significa añadir elementos novedosos al azar, sino transformar la práctica desde una comprensión profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este curso, los futuros docentes aprendieron a convertir la planificación en un espacio de experimentación y creatividad.

La innovación emergió cuando los estudiantes se atrevieron a romper con el modelo tradicional de clase. Un simple dictation se transformó en un running dictation lleno de movimiento, cooperación y risa; las actividades repetitivas dieron paso a dramatizaciones, juegos de roles y narraciones interactivas. Un grupo, por ejemplo, diseñó un “mercado en inglés” donde los niños compraban frutas y practicaban expresiones de uso cotidiano. Estas iniciativas reflejan lo que Villa y Poblete (2008) definen como evidencia de competencia: la manifestación observable del saber en la acción. Los registros en video mostraron que los niños participaban activamente, disfrutaban las tareas y usaban el idioma con naturalidad, mientras los futuros docentes actuaban con creatividad y seguridad. Al final del semestre, varios estudiantes expresaron que sus concepciones sobre enseñar habían cambiado: “Pensé que innovar era usar tecnología, pero descubrí que innovar es crear experiencias que tengan sentido para los niños”. Esta afirmación resume la esencia de la competencia: transformar la enseñanza desde una mirada crítica y sensible al contexto.

#### **2.4.1.3. Dominio del Idioma Inglés y Competencia Comunicativa**

La tercera competencia fortalecida fue el dominio del idioma inglés, entendido no solo como conocimiento lingüístico, sino como capacidad para comunicar, mediar y construir sentido pedagógico. Carlino (2005) sostiene que la comunicación académica implica usar el lenguaje como herramienta de pensamiento y relación. En la asignatura, el dominio del inglés se abordó como parte integral de la identidad docente, no como una meta aislada.

Al inicio, muchos estudiantes mostraban temor de hablar en inglés durante la clase, alegando que los niños “no los entenderían”. Con el acompañamiento progresivo y las estrategias de modelamiento, la ansiedad disminuyó y el uso del inglés se volvió más natural. En las clases demostrativas se observó cómo daban instrucciones, animaban y corregían a los niños en inglés, apoyándose en gestos, ritmo y entonación. Un momen-

to representativo ocurrió cuando una estudiante narró *The Very Hungry Caterpillar* con seguridad y expresividad; los niños respondieron repitiendo frases con entusiasmo y comprensión. Esa interacción evidenció que el idioma había pasado de ser un obstáculo a un recurso pedagógico. Como plantea Barnett (2001), la competencia profesional se concreta cuando el conocimiento se integra con la acción y la identidad; en este caso, el inglés se convirtió en parte del ser docente. Los testimonios finales reforzaron esta idea: “Ahora puedo enseñar en inglés sin depender del español”, escribió una participante. Detrás de esa afirmación se condensan la autoconfianza y la competencia comunicativa alcanzadas.

Las tres competencias desarrolladas —reflexión crítica, innovación pedagógica y dominio comunicativo— conforman un eje articulador del perfil de egreso de la carrera. Juntas expresan el tránsito de la formación técnica a la comprensión profesional: reflexionar para entender, innovar para transformar y comunicar para enseñar con sentido. En coherencia con Barnett (2001) y Zabalza (2003), el perfil docente en la sociedad del conocimiento exige profesionales capaces de actuar con autonomía, creatividad y fundamento. La experiencia sistematizada en *Methodology for Teaching English to Children* demostró que estas competencias se fortalecen cuando la práctica se acompaña de reflexión constante, retroalimentación oportuna y espacios de experimentación segura. Así, el vínculo entre la experiencia y el perfil de egreso no se limita a la coincidencia formal con el currículo, sino que se convierte en una relación viva, donde la teoría se encarna en la práctica y la práctica devuelve sentido a la teoría.

## 2.5. Alineación Curricular y Resultados de Aprendizaje

Los resultados de aprendizaje son el punto donde el currículo cobra vida en la práctica. Gracias a ellos es posible verificar si la formación universitaria realmente se traduce en competencias que permiten actuar con sentido en contextos educativos. Como señalan Biggs y Tang (2011), el aprendizaje significativo surge cuando existe una alineación constructiva entre los resultados esperados, las actividades de enseñanza y las evidencias que los demuestran.

En el marco de la sistematización desarrollada en la asignatura *Methodology for Teaching English to Children*, este puente busca mostrar cómo los procesos vividos —la planificación guiada, las tutorías personalizadas y la retroalimentación progresiva— se conectaron de manera coherente con los resultados de aprendizaje definidos en el programa analítico.

Vincular estos resultados con la experiencia formativa permitió comprender que enseñar inglés a niños no fue solo un ejercicio técnico, sino un auténtico proceso de descubrimiento profesional, donde la teoría y la práctica dialogaron constantemente. Tal como sostiene Zabalza (2003), los resultados de aprendizaje expresan la concreción curricular de las competencias docentes: no se trata solo de saber, sino también de saber hacer y saber ser.

### 2.5.1. Resultados de Aprendizaje Fortalecidos

Los resultados seleccionados del currículum son:

- a. Analizar las características de los niños y jóvenes y aplicar la hipótesis del input comprensible y el andamiaje para diseñar actividades significativas.
- b. Seleccionar y adaptar métodos y enfoques comunicativos para la enseñanza del inglés a niños.
- c. Diseñar planificaciones pedagógicas coherentes, creativas y comunicativas que articulen teoría y práctica.
- d. Establecer un ambiente de aula positivo y comunicativo que favorezca la interacción y la participación significativa.

El primer resultado se reflejó en la capacidad de los estudiantes para comprender las particularidades de los aprendices jóvenes y traducir esa comprensión en actividades basadas en la hipótesis del input comprensible de Krashen (1982). A través de lecturas, análisis de videos, encuentros síncronos, estudios de caso, los futuros docentes descubrieron que la exposición al idioma solo tiene sentido en un entorno emocionalmente seguro y lingüísticamente accesible.

Las tutorías personalizadas y el trabajo en pequeños grupos se convirtieron en espacios de confianza. Allí, el miedo inicial a hablar en inglés dio paso a una seguridad creciente. Una estudiante lo resumió con claridad:

“Hablar en inglés ya no me paraliza, porque sé que los niños me entienden si uso gestos y apoyo visual.” Esa experiencia concreta evidencia la internalización del principio de andamiaje, que convierte la teoría en práctica situada y significativa.

El segundo resultado giró en torno a la selección y adaptación de métodos. A la luz de Richards y Rodgers (2014), los estudiantes aprendieron a diferenciar entre enfoques

tradicionales y comunicativos, y a decidir con criterio pedagógico cuál aplicar según el contexto.

Durante las sesiones sincrónicas se analizaron casos reales, se discutieron secuencias didácticas y se aplicaron métodos como Content Based Instruction y Task-Based Learning en situaciones simuladas. La retroalimentación constante ayudó a ajustar la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación.

Las evidencias —planificaciones revisadas con comentarios de retroalimentación y observaciones de clase— mostraron que los futuros docentes integraron el uso del inglés con dinámicas lúdicas y participativas. En palabras de Villa y Poblete ([2008](#)), esas acciones constituyen “evidencias de competencia”, manifestaciones tangibles del saber profesional.

El tercer resultado se concretó en la habilidad para planificar con coherencia, creatividad y sentido pedagógico. Según Zabalza ([2003](#)), planificar implica reflexionar: anticipar decisiones, equilibrar recursos y traducir los resultados de aprendizaje en experiencias vivas.

Durante la sistematización, las planificaciones pasaron por varias fases de revisión, lo que permitió incorporar criterios de progresión y pertinencia. Más allá de su apariencia lúdica, esta actividad revelaba un dominio sólido de la estructura task-based y una comprensión profunda de la comunicación como fin educativo. Así, el proceso de revisión continua se transformó en una forma de aprendizaje en acción, en sintonía con Schön ([1992](#)) y su noción de reflection-in-action.

El cuarto resultado se manifestó en la capacidad para construir un clima de aula positivo, donde el error fuera parte del aprendizaje y la interacción surgiera de manera natural. En la práctica, esto implicó reducir la ansiedad y fomentar la cooperación entre los niños.

Las clases demostrativas evidenciaron un cambio visible: los futuros docentes usaban el inglés con más naturalidad para dar instrucciones, motivar y retroalimentar. Barnett ([2001](#)) recuerda que la competencia profesional surge cuando el conocimiento técnico se entrelaza con la identidad y la sensibilidad pedagógica.

Las reflexiones escritas y los registros audiovisuales mostraron esa integración. Una estudiante lo expresó así:

“Los niños respondieron mejor cuando me vieron disfrutar la clase; entendí que la comunicación empieza por la actitud del docente.”

Ese testimonio resume el paso del dominio técnico al compromiso humano, una transición esencial en la formación docente.

Los cuatro resultados analizados demuestran la coherencia entre el currículo y la expe-

riencia formativa. La asignatura Methodology for Teaching English to Children permitió que los futuros docentes articularan conocimiento, práctica y reflexión, fortaleciendo así las competencias del perfil de egreso.

Desde la perspectiva de Biggs y Tang (2011), esta coherencia representa el corazón de la alineación constructiva, donde cada actividad, recurso y evaluación se orienta a los resultados esperados.

En la práctica, el proceso de tutorías, retroalimentaciones y entregas sucesivas aseguró que los resultados trascendieran el papel y se hicieran visibles en la acción docente. En línea con Barnett (2001), enseñar en la complejidad supone integrar el saber con el ser. Y justamente eso mostró esta experiencia: estudiantes que, al planificar, enseñar y reflexionar, se descubrieron docentes capaces de innovar con sentido.

## 2.6. Trazabilidad y Desarrollo de las Actividades

Enseñar no es solo planificar tareas, sino construir un hilo invisible que conecte cada experiencia de aula con un propósito formativo. Esa trazabilidad —entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias— es lo que da sentido al proceso educativo. Como señalan Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva permite que los estudiantes comprendan hacia dónde van, por qué hacen lo que hacen y cómo cada paso los acerca a sus metas.

En la asignatura Methodology for Teaching English to Children, esta coherencia se volvió tangible. A lo largo del semestre, los futuros docentes participaron en una secuencia de microtareas cuidadosamente pensadas para acompañar su crecimiento: desde analizar la teoría hasta planificar, practicar y finalmente enseñar. No se trató de cumplir con una lista de actividades, sino de vivir un proceso que los transformara. Como diría Zabalza (2003), el currículo cobra vida cuando el aprendizaje se convierte en experiencia, cuando la teoría se prueba, se ajusta y se siente en la práctica.

### 2.6.1. Desarrollo de las Actividades y Evidencias

El trabajo se desarrolló en dos grandes etapas, cada una con un sentido particular:

Primer parcial: comprender, analizar y construir los cimientos del plan de clase.

Segundo parcial: revisar, experimentar y aplicar lo aprendido en acciones concretas.

Cada fase fue más que una exigencia académica: fue un recorrido guiado donde cada estudiante avanzó con autonomía y acompañamiento, construyendo evidencias que mostraban no solo lo que sabían, sino quiénes estaban empezando a ser como docentes.

### **2.6.1.1. Primer Parcial: De la Comprensión Teórica al Diseño Pedagógico**

Desarrollo de las actividades y evidencias

#### **a. Prueba diagnóstica y caracterización del grupo**

El proceso comenzó con una prueba diagnóstica. A primera vista, podía parecer una simple herramienta de evaluación, pero pronto se convirtió en una ventana hacia la realidad del aula. Los futuros docentes descubrieron que conocer el nivel de idioma, los gustos y las necesidades de los niños era clave para planificar con sentido. Esa primera mirada permitió diseñar actividades más cercanas, donde el input comprensible y el scaffolding se aplicaban desde la empatía y no solo desde la técnica.

La evidencia fue un informe detallado y una ficha de caracterización que mostraba cómo cada decisión metodológica respondía a un grupo concreto. Esa conexión entre teoría y contexto marcó el tono del resto del semestre.

#### **b. Análisis de teorías y estudios de caso**

La segunda actividad llevó a los estudiantes al terreno de la reflexión. A través de lecturas, debates y análisis de casos, exploraron las ideas de Krashen, Bruner y Vygotsky. Más allá de memorizar teorías, el reto fue verlas en acción, comprender cómo el andamiaje o el filtro afectivo se traducen en gestos, palabras y actitudes dentro del aula.

En pequeños grupos, discutieron ejemplos reales y elaboraron ensayos y presentaciones que mostraban cómo esas teorías podían inspirar una enseñanza más humana y significativa. Como afirma Barnett (2001), el verdadero aprendizaje surge cuando enfrentamos la complejidad y encontramos en ella nuevas formas de actuar.

#### **c. Diseño progresivo del plan de clase**

Una vez entendido el marco teórico, llegó el momento de construir el plan de clase. Para muchos, fue su primer acercamiento real a la planificación docente. Se les entregó un template institucional, una guía que se fue llenando paso a paso: primero los objetivos, luego las tareas, los recursos y finalmente la evaluación.

Cada semana, los estudiantes entregaban avances y recibían retroalimentación perso-

nalizada. Era un proceso paciente, de ensayo y error, donde el plan se volvía cada vez más coherente y creativo. Así, la planificación dejó de ser un requisito y se transformó en una herramienta viva. Como dirían Biggs y Tang (2011), el aprendizaje profundo ocurre cuando el estudiante entiende la lógica de lo que hace y le encuentra sentido.

Las evidencias fueron las distintas versiones del lesson plan, que mostraban no solo mejoras técnicas, sino una madurez pedagógica en construcción.

#### **d. Diseño de recursos y guiones de instrucción**

Para cerrar el primer parcial, los estudiantes crearon recursos didácticos y guiones de instrucción adaptados a su plan. Con apoyo visual, colores, juegos o materiales manipulativos, aprendieron que enseñar inglés a niños implica más que hablar el idioma: significa conectar, emocionar y motivar.

Cada recurso diseñado tenía una historia detrás, un intento por hacer la clase más accesible y significativa. Las evidencias —imágenes, guiones y breves simulaciones— reflejaban esa intención de cuidar cada detalle y hacer del aula un espacio donde el aprendizaje fluya con naturalidad.

#### **2.6.1.2. Segundo Parcial: De la Revisión Reflexiva a la Práctica Docente**

##### **e. Revisión y mejora del lesson plan**

En el segundo parcial, los estudiantes retomaron su planificación para revisarla, fortalecerla y pulirla. Fue un ejercicio de autocrítica y creatividad. Analizaron qué partes funcionaban, qué podían mejorar y cómo lograr que cada actividad fuera más comunicativa, más significativa.

Durante estas microtareas, se enfocaron especialmente en el pre-teaching de vocabulario, el diseño de tareas memorables y la claridad de las instrucciones. Schön (1992) llamaría a este proceso reflection-in-action: aprender mientras se mejora, pensar mientras se actúa.

##### **f. Trabajo Práctico Experimental (TPE 3 – Micro Moments in Action)**

Antes de llegar a la clase final, los estudiantes realizaron el TPE 3 – Micro Moments in Action, un ejercicio puente entre la planificación y la ejecución. En esta primera parte, no enseñaban a un grupo real, sino que simulaban un momento de clase a través de un informe escrito.

La idea era sencilla pero poderosa: imaginar una escena concreta y describir cómo la llevarían a cabo. Debían elegir un segmento breve —por ejemplo, el pre-task o el cierre—

y explicar con detalle cómo darían instrucciones, cómo modelarían una tarea, cómo apoyarían a los estudiantes paso a paso. También se les pedía pensar en su tono de voz, en los gestos, en cómo adaptarían el lenguaje al nivel de los niños.

Ese informe, entregado individualmente, fue más que un texto: fue un ensayo del rol docente. Les permitió visualizarse frente al aula, anticipar errores y preparar su actuación con confianza. Como señalan Villa y Poblete (2008), estas producciones son evidencias de competencia, porque muestran el paso del saber al saber hacer.

#### **g. Clase demostrativa (Demo Class) y reflexión final**

Finalmente, llegó el momento más esperado: la clase demostrativa, conocida como demo class. En ella, los estudiantes pusieron en práctica todo lo aprendido. Algunos lo hicieron frente a la cámara; otros, en contextos presenciales. Lo importante fue que, en ambos casos, se atrevieron a enseñar, a comunicarse, a disfrutar del proceso.

Al finalizar, completaron una encuesta reflexiva donde expresaron cómo se sintieron, qué descubrieron y qué cambiarían. Muchos coincidieron en algo: enseñar ya no les parecía una tarea imposible, sino un desafío inspirador. Tal como afirma Barnett (2001), la enseñanza auténtica surge cuando el conocimiento técnico se encuentra con la identidad y la sensibilidad.

### **2.6.2. Mirando en retrospectiva...**

Mirando en retrospectiva, cada actividad formó parte de una historia mayor. Desde el diagnóstico hasta la clase final, los estudiantes caminaron por un proceso que los llevó de la observación a la acción, del análisis a la creación.

En palabras de Biggs y Tang (2011), esta experiencia reflejó una alineación constructiva real: los resultados de aprendizaje guiaron el camino, las actividades dieron forma al aprendizaje y las evidencias mostraron lo que los estudiantes fueron capaces de lograr. Y, como señala Zabalza (2003), cuando el currículo se traduce en experiencias vividas, el aprendizaje deja de ser abstracto y se vuelve significativo.

Así, las evidencias —informes, planes, guiones, recursos, videos y reflexiones— fueron mucho más que documentos de evaluación. Fueron la prueba de una transformación. Cada entrega, cada revisión y cada clase narraron la historia de cómo un grupo de futuros docentes descubrió que enseñar inglés a niños no es solo una técnica, sino una forma de comunicación humana, creativa y profundamente formativa.

Reflexionar sobre la alineación curricular es detenerse un momento para mirar con calma lo vivido, para reconocer cómo las experiencias de enseñanza y aprendizaje dialogan con lo que la universidad declara en su proyecto formativo. No se trata solo de comprobar si las actividades cumplieron los resultados esperados, sino de preguntarse si el proceso realmente ayudó a formar a los docentes que soñamos. Como afirma Zabalza (2003), el currículo por competencias no se reduce a un conjunto de objetivos o contenidos; es una experiencia viva, que cobra sentido cuando se convierte en práctica reflexiva y coherente.

En este sentido, mirar hacia la experiencia desarrollada en *Methodology for Teaching English to Children* permitió observar cómo las acciones, los logros y los desafíos del semestre se entrelazaron con los principios que sustentan la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. Además, hacerlo desde la modalidad en línea planteó una capa adicional de complejidad: enseñar y aprender a distancia exige una coordinación más fina, una relación pedagógica que se sostiene en la mediación digital y en la confianza mutua. Como recuerdan Garrison y Anderson (2011), en la educación en línea la comunidad de aprendizaje se construye a partir de la comunicación genuina, el acompañamiento y el compromiso compartido.

Esta experiencia dejó huellas claras en el currículo y en el perfil de egreso. Muchos estudiantes iniciaron la asignatura sin experiencia docente, e incluso sin una vocación del todo definida. Sin embargo, a medida que avanzaban, comprendieron que enseñar inglés a niños no es solo dominar un idioma, sino aprender a inspirar, a conectar y a guiar. Ese descubrimiento personal fue quizás el mayor aporte al proceso formativo: la convicción de que la docencia es también una forma de compromiso humano.

Desde el punto de vista curricular, las actividades desarrolladas fortalecieron varias dimensiones del perfil de egreso. En primer lugar, el dominio del inglés (nivel B2) y la capacidad de usar el idioma como herramienta pedagógica. En segundo lugar, la competencia reflexiva y crítica, indispensable para analizar la propia práctica y mejorarla. Además, los estudiantes consolidaron habilidades tecnológicas, comunicativas y colaborativas que son esenciales en la formación del docente digital del siglo XXI.

Pero hubo algo más profundo: la comprensión del valor social de enseñar inglés en el contexto ecuatoriano. Los futuros docentes reconocieron que dominar y enseñar esta lengua puede abrir puertas académicas y profesionales, no solo para ellos, sino para sus futuros estudiantes. Así, la experiencia se conectó con un propósito mayor: contribuir al desarrollo educativo y cultural del país. En línea con Díaz Barriga (2009), el currículo cobra sentido cuando las competencias se expresan en acciones con impacto, cuando el conocimiento se traduce en compromiso con la realidad.

Por supuesto, la alineación curricular también implicó tensiones. Enseñar en modalidad en línea presentó retos concretos: mantener la motivación, organizar el tiempo y sostener la autodisciplina. Algunos estudiantes manifestaron la dificultad de equilibrar sus responsabilidades personales con el ritmo de las entregas y tutorías. La verdad es que la virtualidad demanda autonomía y resiliencia, dos competencias que se aprenden en el hacer, no solo en el plan curricular.

Además, surgió una tensión constante entre el currículo prescrito y el currículo vivido. El programa establece los resultados de aprendizaje con claridad, pero en la práctica, cada grupo y cada contexto obliga a reinterpretar esos lineamientos. En muchos casos, fue necesario ajustar actividades o tiempos, acompañar más de cerca, o simplificar recursos digitales para mantener la coherencia y la motivación. Esta flexibilidad, lejos de ser una debilidad, se convirtió en un signo de madurez docente.

Barnett (2001) recuerda que la educación universitaria se mueve siempre en un territorio de incertidumbre y complejidad, donde enseñar significa navegar entre lo planificado y lo imprevisible. Esa incertidumbre no debe verse como un obstáculo, sino como un espacio fértil para el aprendizaje auténtico. En este proceso, tanto docentes como estudiantes aprendieron a aceptar la ambigüedad y a transformar los imprevistos en oportunidades de crecimiento.

De esta experiencia emergen varios aprendizajes valiosos. El primero es entender que la alineación curricular no es un mapa rígido, sino un tejido que se va ajustando con cada experiencia, con cada grupo y con cada historia personal. Alinear currículo, actividades y evidencias implica escuchar, observar y rediseñar constantemente.

También quedó claro que los procesos más significativos fueron aquellos donde los estudiantes pudieron reconocerse en lo que hacían: cuando diseñaban una clase pensando en niños reales, cuando grababan un video y se veían enseñando por primera vez, o cuando reflexionaban sobre cómo sus emociones influían en la práctica. En esos momentos, el currículo se volvió experiencia encarnada, aprendizaje con sentido.

Hacia el futuro, esta asignatura puede seguir potenciando su impacto si se profundiza en tres aspectos. Primero, reforzar la formación ética y reflexiva, ayudando a los estudiantes a construir una visión más consciente de su rol como educadores. Segundo, continuar fortaleciendo la mediación digital y el acompañamiento docente, para que el entorno virtual no sea solo una plataforma, sino un espacio de encuentro genuino. Y tercero, mantener el vínculo entre las competencias del perfil de egreso y las necesidades

del contexto nacional, asegurando que la enseñanza del inglés contribuya a una educación más equitativa y transformadora.

Como advierte Díaz Barriga (2009), el currículo debe ser una construcción en movimiento, que se alimenta de la experiencia y se reinventa a partir de la práctica. Esta reflexión, por tanto, no cierra un ciclo, sino que abre nuevas preguntas sobre cómo seguir enseñando mejor, con más propósito y con más humanidad.

Reflexionar sobre la alineación curricular es reconocer que detrás de cada actividad hay una intención formativa, y detrás de cada resultado, una historia de aprendizaje. La experiencia vivida en Methodology for Teaching English to Children mostró que cuando la teoría se enlaza con la práctica, y el currículo se conecta con la vocación, la enseñanza deja de ser un ejercicio técnico y se convierte en un proceso profundamente humano.

En coherencia con Zabalza (2003), la formación por competencias busca docentes capaces de pensar, decidir y actuar con criterio propio, y en sintonía con Barnett (2001), enseñar en la complejidad significa aceptar que el conocimiento siempre está en construcción. Esta experiencia reafirma que la educación universitaria no solo forma profesionales, sino personas que aprenden a mirar el mundo con sensibilidad, reflexión y compromiso.

La experiencia sistematizada permitió comprobar que la enseñanza del inglés a niños puede convertirse en un espacio privilegiado para articular teoría, práctica y reflexión. A lo largo del proceso, los futuros docentes desarrollaron competencias clave del perfil de egreso —reflexión crítica, innovación pedagógica y dominio comunicativo— mediante una secuencia coherente de resultados de aprendizaje, actividades y evidencias. La planificación guiada, las tutorías, el Trabajo Práctico Experimental y la clase demostrativa mostraron que el currículo puede cobrar vida cuando se acompaña con sentido y continuidad. En conjunto, estas acciones confirmaron lo que Zabalza (2003) denomina “coherencia didáctica”: el equilibrio entre la intención formativa, la acción docente y la transformación del estudiante.

Esta integración entre currículo y práctica sentó las bases para comprender el cambio vivido no solo como logro académico, sino como proceso de construcción identitaria. La experiencia reveló cómo los estudiantes pasaron del temor a la confianza, del uso instrumental del idioma a la comunicación auténtica, y de la planificación rígida a la creatividad pedagógica. Así, el currículo dejó de ser una estructura normativa para convertirse en una experiencia reflexiva, viva y situada. Este apartado deja preparado el terreno para el siguiente: el análisis de resultados, donde se interpretarán las evidencias y se explorarán

las transformaciones emocionales, pedagógicas y profesionales que emergieron durante el proceso.

En síntesis, este cierre marca el paso de la descripción a la interpretación, invitando a mirar la enseñanza no solo como práctica formativa, sino como fuente de conocimiento y transformación docente.

### **2.6.3. Buscando un cierre que permita abrir otras reflexiones**

Cerrar este recorrido curricular deja una sensación clara: algo se movió en la forma de pensar y de actuar de los futuros docentes. Las competencias de reflexión crítica, innovación pedagógica y dominio comunicativo del inglés dejaron de ser conceptos escritos en el plan de estudios para volverse acciones reales. Cada tarea, cada oportunidad de mejorar con la retroalimentación recibida y cada intento por usar el inglés con confianza fueron dando forma a una nueva manera de enseñar. Los resultados de aprendizaje se hicieron visibles no tanto en exámenes o rúbricas, sino en gestos concretos: una planificación mejor estructurada, una explicación más fluida, una voz que sonaba menos temerosa frente a la cámara o al grupo. Y es que la verdad es que enseñar una lengua no fue solo una práctica técnica, sino también un ejercicio de autodescubrimiento.

No hubo planificaciones cerradas desde el inicio. Hubo fragmentos, ensayos, tareas de mejora y momentos de duda que, poco a poco, se transformaron en una planificación final y en una clase demostrativa que condensó todo lo aprendido. Ese proceso fue, en realidad, el corazón de la experiencia: aprender haciendo, equivocarse con sentido y volver a intentarlo con más confianza. Ahora bien, el siguiente paso del relato cambia el foco. A partir de aquí entra en juego la operacionalización estratégica, es decir, el “cómo” de todo lo vivido. En las páginas que siguen se desplegarán las estrategias que sostuvieron la experiencia: el núcleo, donde se explica el enfoque comunicativo y el trabajo por tareas; el soporte, que muestra el acompañamiento constante a través de tutorías y retroalimentación; y la contingencia, donde se narran las adaptaciones que mantuvieron viva la propuesta en medio de la virtualidad y los imprevistos. Este puente, más que un cierre, es una invitación a mirar el engranaje interno de la experiencia: esa ingeniería didáctica que permitió que la teoría se convirtiera en acción y que la acción, poco a poco, se volviera aprendizaje compartido.

## 2.7. Análisis y Transformación de la Práctica

Las estrategias núcleo fueron el corazón de esta experiencia formativa, el lugar donde las ideas se volvieron acción. Representaron ese momento en que los futuros docentes pasaron de comprender la teoría a vivirla, de mirar desde fuera a ser parte del proceso. Siguiendo a Biggs y Tang (2011), podrían verse como los engranajes de la alineación constructiva: cada estrategia fue pensada para que los resultados, las actividades y las evidencias se conectaran con sentido. La verdad es que no se trató solo de aplicar un método, sino de construir confianza, curiosidad y criterio pedagógico.

Tres fueron las estrategias que marcaron el rumbo: la planificación guiada por tareas comunicativas, la retroalimentación formativa y acompañamiento reflexivo, y la simulación docente progresiva que culminó en la clase demostrativa. Cada una aportó una pieza esencial al ecosistema: estructura, acompañamiento y acción. Lo interesante es que, al entrelazarse, crearon una secuencia viva, una especie de espiral donde teoría y práctica se impulsaban mutuamente.

### 1-Planificación guiada por tareas comunicativas

La primera estrategia nació de una convicción: aprender a enseñar requiere hacerlo paso a paso. En lugar de pedir una planificación completa desde el inicio, los estudiantes fueron construyendo su lesson plan por partes —primero los objetivos, luego las actividades, los recursos y finalmente la evaluación—. Cada entrega traía dudas, ajustes, redescubrimientos. Al principio, muchos escribían clases centradas en gramática o traducción; con el tiempo, esas estructuras dieron paso a secuencias comunicativas llenas de color, movimiento y propósito.

Como señalan Richards y Rodgers (2014), el Task-Based Language Teaching invita a diseñar experiencias donde el idioma se use para hacer cosas reales, no solo para repetir estructuras. Y eso fue lo que ocurrió. Las planificaciones empezaron a incorporar dramatizaciones, juegos de mercado o mini proyectos que conectaban con el mundo infantil. Una estudiante, por ejemplo, creó una actividad donde los niños “viajaban” en avión y practicaban expresiones como Can I have...? o Where are you going?; esa escena, que comenzó como un simple ejercicio de vocabulario, terminó siendo una experiencia comunicativa completa.

Las evidencias —las distintas versiones del lesson plan con anotaciones y comentarios— muestran esa evolución. Más que documentos, fueron espejos del aprendizaje. Como diría Zabalza (2003), planificar se convierte en una práctica reflexiva cuando obliga a pensar en los otros, en lo que sentirán, harán y aprenderán.

## **2- Retroalimentación formativa y acompañamiento reflexivo**

La segunda estrategia dio sentido al proceso: la retroalimentación formativa. No fue solo una corrección de errores, sino un diálogo constante, casi una conversación entre docente y estudiante sobre cómo mejorar. Carlino (2005) lo explica con claridad: la escritura académica también puede ser un espacio para pensar con otros, y aquí eso se vivió plenamente.

Cada semana, los estudiantes recibían comentarios detallados, algunos técnicos, otros emocionales. “Intenta hacerlo más visual”, “confía en tu voz”, “esto tiene potencial”. La verdad es que esas frases, aunque breves, marcaron diferencia. La tutoría se volvió un lugar de confianza donde el error dejaba de ser amenaza y se transformaba en punto de partida.

El proceso de retroalimentación se desarrolló como un acompañamiento continuo, más que como una secuencia de corrección y reevaluación. Cada estudiante presentaba un avance de su trabajo, recibía observaciones detalladas —tanto técnicas como pedagógicas— y tenía la oportunidad de incorporar mejoras en su versión final del lesson plan. En algunos casos, los estudiantes decidían volver a entregar la tarea ajustada, pero en todos los casos la retroalimentación funcionó como un espacio de diálogo y reflexión. Este ciclo —entrega, retroalimentación y mejora— permitió que cada avance se convirtiera en una oportunidad para afinar decisiones y fortalecer la comprensión del enfoque comunicativo. Como plantea Schön (1992), se trató de un ejercicio de reflection-in-action: pensar mientras se actúa, aprender mientras se crea. Las evidencias —comentarios de tutoría, ajustes visibles en los planes y reflexiones finales— mostraron una evolución sostenida: del cumplimiento formal al pensamiento pedagógico propio, del ensayo inicial a la construcción consciente de la práctica docente.

Además, este acompañamiento fortaleció la autoeficacia docente (Bandura, 1997). Muchos pasaron de escribir “no sé si podré” a afirmar “ahora entiendo cómo hacerlo”. Esa transformación interior fue quizás la más valiosa evidencia del proceso: la convicción de poder enseñar con autonomía y sentido.

## **3- Simulación docente progresiva y clase demostrativa**

La tercera estrategia fue el momento de la verdad: la simulación docente progresiva, que culminó con la clase demostrativa o demo class. Antes de enfrentarse a ese desafío, los estudiantes realizaron el Trabajo Práctico Experimental (TPE 3 – Micro Moments in Action), un ejercicio en el que describían cómo ejecutarían un fragmento de su clase. Ese paso intermedio fue clave: permitió ensayar mentalmente, anticipar errores y ajustar detalles.

Durante las demo classes, el ambiente se llenó de nervios y entusiasmo. Algunos improvisaban, otros seguían su plan al pie de la letra, pero todos compartían una misma emoción: estaban enseñando de verdad. Hubo dramatizaciones, canciones, juegos y risas. Una escena quedó grabada en la memoria colectiva: una estudiante narrando The Very Hungry Caterpillar con gestos amplios y un inglés claro, mientras los niños repetían con asombro y alegría. Esa clase, sencilla y sincera, resumió el espíritu del enfoque comunicativo.

Las evidencias como videos, reflexiones escritas y comentarios del grupo, mostraron que el idioma ya no era una barrera, sino un puente. Como recuerda Zabalza (2003), la competencia docente se demuestra en la acción, cuando el conocimiento se vuelve gesto, palabra y relación. Al final, los estudiantes no solo cumplieron con una tarea; descubrieron su propia voz como educadores.

Mirando en conjunto, estas tres estrategias funcionaron como piezas de un mismo reloj. La planificación dio estructura; la retroalimentación, dirección; y la simulación, sentido. Juntas formaron un proceso coherente, lo que Biggs y Tang (2011) describen como la esencia de la alineación constructiva: cuando todo está orientado al mismo propósito. Pero más allá de la técnica, lo que realmente dio vida al proceso fue la humanidad que lo atravesó: la paciencia, la escucha, la confianza.

Zabalza (2003) diría que enseñar por competencias es enseñar con sensibilidad, y eso fue exactamente lo que ocurrió. Los estudiantes aprendieron que enseñar inglés a niños no se trata solo de dominar el idioma, sino de conectar, de crear momentos significativos. Y como diría Carlino (2005), enseñar también es escribir y reescribirse: cada clase, cada error y cada logro dejaron una huella.

En definitiva, las estrategias núcleo no fueron solo herramientas metodológicas, sino experiencias de transformación. Detrás de cada planificación, tutoría o clase demostrativa hubo una historia de crecimiento. Y es que, al final, enseñar no fue solo transmitir un contenido, sino descubrir juntos que la educación también puede ser un espacio de confianza, creatividad y emoción compartida.

### **2.7.1. Ecosistema estratégico**

En todo ecosistema estratégico, las innovaciones educativas no florecen únicamente por la solidez de su teoría, sino por los soportes que las sostienen y las hacen viables. Las estrategias pueden ser brillantes, pero sin condiciones de apoyo que las acompañen, su

impacto se desvanece. Como señala Fullan (2007), el cambio educativo necesita estructuras y relaciones que lo mantengan vivo. En la experiencia desarrollada en la asignatura Methodology for Teaching English to Children, los soportes actuaron como el tejido invisible que sostuvo la transformación: fueron la red institucional, tecnológica y metodológica que permitió que las estrategias núcleo se desplegaran con coherencia y sentido. El análisis de la experiencia se organizó en torno a la función de los soportes, la gestión de contingencias y la validez de los hallazgos mediante la triangulación de instrumentos.

Antes de describir esos soportes, es importante recordar qué conformó el núcleo de la innovación. Este núcleo fue el corazón pedagógico del proceso, donde la teoría se transformó en práctica. Tres estrategias lo definieron:

- la planificación guiada por tareas comunicativas, inspirada en el Task-Based Language Teaching (Richards & Rodgers, 2014), que permitió que los futuros docentes construyeran sus lesson plans paso a paso y con sentido comunicativo;
- la retroalimentación formativa y acompañamiento reflexivo, que convirtió la evaluación en un diálogo pedagógico y no en una corrección mecánica (Schön, 1992); y
- la simulación docente progresiva y clase demostrativa final, donde los estudiantes pusieron en práctica lo aprendido, fortaleciendo su autoeficacia y confianza (Bandura, 1997).

Este fue el núcleo: las acciones transformadoras que redefinieron la forma de enseñar. Ahora bien, para que todo esto fuera posible, hubo que construir un entramado de soportes institucionales, tecnológicos y metodológicos que hicieron viable la experiencia.

### **2.7.2. La estructura institucional de evaluación: un soporte que legitimó la práctica**

El primer soporte decisivo fue la estructura institucional de evaluación de la universidad, que otorga 60 puntos al componente práctico. Este diseño no fue una simple formalidad administrativa, sino un marco habilitador del aprendizaje práctico. Al dar mayor peso a la acción y no solo a la teoría, la evaluación se transformó en un mecanismo de coherencia entre el propósito del curso y su ejecución.

En la práctica, esta estructura permitió que las estrategias núcleo tuvieran un lugar real dentro del sistema académico. Cada planificación, cada retroalimentación y cada simulación docente fue parte del proceso evaluativo, lo que motivó a los estudiantes a

comprometerse con cada fase del aprendizaje. Como señala Bolívar (2012), una cultura institucional sólida se construye cuando la evaluación deja de ser un control y se convierte en una práctica de mejora.

Gracias a este soporte, los futuros docentes comprendieron que la enseñanza del inglés no se medía solo por conocimiento teórico, sino por su capacidad de planificar, actuar y reflexionar con sentido. Así, la estructura de evaluación legitimó el cambio metodológico, garantizando que el aprendizaje práctico tuviera respaldo y continuidad institucional.

### **2.7.3. El aula virtual: un soporte para el acompañamiento y la comunidad**

El segundo soporte fue el aula virtual institucional, que se convirtió en el eje operativo de la experiencia. Más allá de ser una plataforma tecnológica, fue un espacio de acompañamiento continuo y comunidad de práctica. En ella, los estudiantes subían sus planificaciones secuenciales, recibían retroalimentación personalizada y podían revisar sus progresos.

El aula virtual hizo posible la retroalimentación formativa, una de las estrategias núcleo, al proporcionar un canal estable de comunicación pedagógica. Allí, los comentarios de la docente no eran meras observaciones, sino invitaciones al diálogo: “hazlo más visual”, “piensa en el propósito comunicativo”, “confía en tu voz”. Este tipo de interacción, frecuente, humana, sostenida, generó un clima de confianza que favoreció la reflexión sobre la práctica.

Wenger (1998) describe este tipo de entornos como comunidades de práctica, espacios donde los participantes aprenden en conjunto, comparten desafíos y construyen significado. El aula virtual, en ese sentido, permitió que los futuros docentes no solo recibieran acompañamiento, sino que aprendieran unos de otros al observar las planificaciones y comentarios de sus compañeros.

Además, el soporte tecnológico facilitó el desarrollo de la autoeficacia docente (Bandura, 1997): cada entrega corregida y mejorada reforzaba la percepción de logro, transformando la evaluación en una experiencia de crecimiento personal y profesional. El aula virtual, por tanto, habilitó la reflexión y la interacción, convirtiéndose en el escenario donde la retroalimentación y la comunidad académica se entrelazaron.

## **2.7.4. Herramientas metodológicas y simulaciones: soporte para la acción guiada**

El tercer soporte estuvo compuesto por un conjunto de herramientas metodológicas y recursos tecnológicos, diseñados para acompañar paso a paso la construcción del aprendizaje. Entre ellos destacó el template institucional de planificación, que sirvió como guía estructurada para desarrollar los lesson plans bajo el enfoque comunicativo.

Este template no solo organizaba la información, sino que enseñaba a pensar pedagógicamente: ayudaba a vincular objetivos, tareas y evaluación, promoviendo la coherencia interna de la clase. Su valor radicó en que habilitó la estrategia núcleo de planificación guiada, al ofrecer un andamiaje metodológico claro y accesible.

Junto a este recurso, las simulaciones y estudios de caso en las clases sincrónicas permitieron que los estudiantes experimentaran la práctica docente en entornos controlados, conectando la teoría con la acción. Estas actividades funcionaron como laboratorios de aprendizaje donde los errores eran oportunidades para mejorar. Schön (1992) denomina a este proceso reflection-in-action: aprender mientras se hace.

Así, las herramientas metodológicas y las simulaciones habilitaron la transición entre planificar y enseñar, fortaleciendo la confianza docente y asegurando que las estrategias núcleo se desplegaran con seguridad y sentido.

## **2.7.5. La función habilitadora de los soportes**

Más allá de su descripción técnica, lo esencial es comprender cómo cada soporte permitió que el núcleo se desplegara plenamente. Los soportes no transformaron por sí mismos la práctica docente, pero hicieron posible que la transformación ocurriera.

La evaluación institucional dio legitimidad y estructura: convirtió el aprendizaje práctico en el centro del curso y aseguró que la planificación, la retroalimentación y la simulación tuvieran valor académico.

El aula virtual proporcionó continuidad y acompañamiento, creando un espacio de comunidad donde el diálogo y la reflexión formativa fueron posibles.

Las herramientas metodológicas y simulaciones ofrecieron andamiaje pedagógico: tradujeron la teoría en acciones concretas, guiadas y sostenidas.

En conjunto, estos soportes habilitaron el funcionamiento del núcleo. Sin la evaluación, las estrategias núcleo no habrían tenido reconocimiento institucional; sin el aula

virtual, la retroalimentación habría sido discontinua; y sin las herramientas metodológicas, la planificación comunicativa habría carecido de estructura.

Como afirma Fullan (2007), la sostenibilidad del cambio depende de la interacción entre las personas y los sistemas que las apoyan. En esta experiencia, los soportes fueron esa red de apoyo: una infraestructura pedagógica y emocional que permitió que el aprendizaje se convirtiera en acción reflexiva y en práctica sostenible.

### **2.7.6. Cierre: los soportes como garantía de sostenibilidad**

Al mirar el conjunto, se evidencia que los soportes fueron tanto condiciones como acompañamientos del cambio. La estructura de evaluación aseguró la coherencia institucional; el aula virtual posibilitó la continuidad del acompañamiento; y las herramientas metodológicas hicieron visible la lógica de la innovación. Cada soporte cumplió una función habilitadora distinta, pero todos compartieron un propósito común: mantener viva la conexión entre teoría y práctica.

Bolívar (2012) recuerda que una cultura educativa madura es aquella que convierte el apoyo en parte de su identidad institucional. Aquí, los soportes no fueron añadidos externos, sino expresiones de una cultura que valora el acompañamiento y la mejora continua. Gracias a ellos, las estrategias núcleo pudieron no solo ejecutarse, sino consolidarse como prácticas significativas y sostenibles.

En definitiva, los soportes no fueron el telón de fondo de la experiencia, sino su arquitectura invisible: aquello que sostuvo, orientó y dio estabilidad al cambio. Como diría Wenger (1998), el aprendizaje se sostiene en comunidades donde la práctica se comparte y se cuida. En esta experiencia, esa comunidad se construyó sobre la base de soportes sólidos, sensibles y coherentes. Y es que, al final, innovar en educación no consiste solo en tener buenas ideas, sino en crear las condiciones para que esas ideas puedan crecer, sostenerse y transformarse en cultura.

## **2.8. Desafíos y Aprendizaje Situado: El Rol de las Contingencias**

Toda experiencia innovadora tiene un margen de incertidumbre. Por más que se planifique con rigor, la práctica siempre introduce matices, personas y circunstancias que desafían lo previsto. Mostrar las contingencias dentro de una sistematización no es un acto de debilidad, sino de honestidad pedagógica. Es reconocer que enseñar, como señala Fullan (2007), es navegar en medio del cambio constante, aprendiendo a ajustar el rumbo sin perder el sentido.

En el desarrollo de la experiencia Methodology for Teaching English to Children, las contingencias fueron parte natural del camino. No interrumpieron la innovación: la empujaron hacia una comprensión más profunda del aprendizaje situado. Las decisiones tomadas frente a cada imprevisto revelaron no solo la flexibilidad del equipo docente, sino también la madurez del proceso institucional.

### **2.8.1. Imprevistos Enfrentados en la Práctica**

Durante la ejecución del curso surgieron varios desafíos que, aunque esperables en una modalidad en línea, exigieron respuestas inmediatas y creativas. Los principales fueron:

- La dificultad de algunos estudiantes para encontrar un grupo meta (target group) con el cual realizar su clase demostrativa.
- La obtención de permisos institucionales para ingresar a escuelas o espacios educativos.
- Los retrasos en la retroalimentación personalizada debido al volumen de estudiantes y la modalidad asincrónica.
- La variabilidad en el acceso tecnológico, que afectó la entrega de evidencias y la participación sincrónica.

Cada situación fue atendida con una estrategia de contingencia diferente, siempre buscando preservar la esencia del aprendizaje práctico y reflexivo que guiaba el curso.

#### **2.8.1.1. Planes Alternativos para la Clase Demostrativa**

El primer imprevisto tuvo un peso emocional fuerte. Muchos estudiantes sentían ansiedad al no encontrar un grupo real de niños para ejecutar su clase final. La clase de-

mostrativa no era solo una evaluación; era el momento culminante en que el esfuerzo de semanas cobraba vida.

Para resolverlo, se propuso una secuencia flexible de alternativas —el famoso ‘Plan A, B, C y D’—. Si no podían ingresar a una institución, se les animó a recrear el contexto: grabar una mock class con familiares o amigos, simular con compañeros que asumieran el rol de estudiantes o, en última instancia, hacer una clase frente a cámara dirigida a un público imaginado.

Lo interesante fue que esta contingencia no debilitó el proceso, sino que lo hizo más auténtico. Al diseñar una simulación, los estudiantes tuvieron que pensar con mayor detalle en la gestión del aula, los recursos y la claridad de las instrucciones. Como afirma Schön (1992), el docente reflexivo aprende precisamente en el acto de improvisar con sentido. Las evidencias mostraron creatividad, humor, adaptación y compromiso: todos los estudiantes lograron presentar su clase, y cada uno la vivió como un logro personal.

Y es que, más allá del requisito académico, la experiencia les enseñó que enseñar también es aprender a improvisar con propósito.

### **2.8.1.2. Permisos Institucionales y Gestión Colaborativa**

El segundo desafío tuvo que ver con lo burocrático, pero también con la gestión ética del espacio educativo. Varias instituciones solicitaron permisos y documentación adicional para permitir que los estudiantes de la carrera realizaran observaciones o prácticas. En algunos casos, la respuesta llegaba tarde o simplemente no llegaba.

Ante esta situación, el equipo docente actuó en dos frentes: por un lado, gestionó de forma institucional nuevas cartas y contactos con directivos; por otro, mantuvo abiertas las opciones alternativas para no detener el proceso. Esta estrategia dual permitió mantener la fluidez del curso y, al mismo tiempo, fortaleció la red de colaboración con escuelas asociadas.

Desde la mirada de Fullan (2007), esto representa una forma de gestión adaptativa del cambio, donde la flexibilidad se convierte en una competencia institucional. Y la verdad es que la contingencia terminó generando un efecto positivo: aumentó la confianza entre universidad y comunidad educativa, y reforzó la credibilidad del proceso (Stake, 1995). Lo que empezó como un obstáculo terminó consolidando alianzas y abriendo puertas para futuros ciclos de práctica.

### **2.8.1.3. Retroalimentación Colaborativa en Contextos de Alta Demanda**

Otra contingencia importante fue la dificultad para mantener una retroalimentación individualizada constante. En cursos grandes y en línea, la inmediatez se vuelve un desafío. Sin embargo, el equipo evitó que el feedback perdiera su valor formativo al implementar una estrategia de retroalimentación colaborativa.

Los estudiantes se organizaron en grupos pequeños para compartir avances, comentar entre pares y recibir orientaciones generales en foros o sesiones colectivas. Esta medida alivió la carga docente y, al mismo tiempo, activó una comunidad de práctica (Wenger, 1998) donde los futuros maestros aprendieron a evaluar, sugerir y reconocer el progreso de otros.

El resultado fue sorprendente: la reflexión se volvió más profunda y colectiva. Los estudiantes expresaron que escuchar ideas de sus compañeros les ayudó a mejorar su propio trabajo. La experiencia reforzó la noción de que la retroalimentación no es un acto individual, sino un diálogo que crece en comunidad.

Desde la perspectiva de Yin (2014), esta adaptación fortaleció la validez interna del proceso, porque mantuvo la coherencia entre los objetivos formativos y las evidencias de aprendizaje. Lo que pudo haber sido una pérdida de calidad, terminó siendo una mejora metodológica.

### **2.8.1.4. Adaptaciones Tecnológicas y Equidad en la Entrega**

También hubo contingencias derivadas del acceso desigual a la tecnología. Algunos estudiantes enfrentaron problemas de conectividad o dificultades para grabar sus clases. En lugar de sancionar, se optó por flexibilizar los medios y tiempos de entrega: se aceptaron videos subidos en distintos formatos, grabaciones fuera de línea o incluso presentaciones en vivo dentro de horarios alternativos.

Estas decisiones nacieron del convencimiento de que la equidad digital también forma parte del aprendizaje inclusivo. Como recuerda Yin (2014), la confiabilidad de un estudio educativo depende de la capacidad de adaptar sus procedimientos sin perder consistencia. Y es que la educación en línea no puede ser rígida: necesita acomodarse a las realidades de sus participantes.

El resultado fue doblemente valioso. Por un lado, se mantuvo la participación plena de todos los estudiantes; por otro, se fortaleció la empatía docente y la conciencia de las condiciones diversas en las que se enseña y aprende.

## 2.8.2. Cómo las Contingencias Sostuvieron los Resultados

Cada contingencia fue, en realidad, una puerta abierta al aprendizaje. Las simulaciones reemplazaron con creatividad lo que no pudo darse presencialmente; las redes de apoyo docente supieron la falta de permisos; y las soluciones tecnológicas mostraron que la innovación también es saber adaptarse.

Las estrategias de contingencia reforzaron las estrategias núcleo: la simulación fortaleció la planificación comunicativa, la colaboración potenció la retroalimentación formativa y la flexibilidad tecnológica mantuvo la coherencia institucional. Todo esto dio lugar a un proceso más sólido, más humano y, sobre todo, más real.

Stake (1995) señala que la credibilidad en un estudio de caso no depende de su perfección, sino de su autenticidad. Y es que la sistematización cobra fuerza precisamente cuando reconoce su dimensión viva: las decisiones, los aciertos y los giros que sostuvieron el aprendizaje en movimiento.

Mirando en retrospectiva, las contingencias fueron también maestras. Enseñaron que planificar no es predecir, sino preparar el terreno para responder con sentido. En el plano docente, el equipo confirmó que la flexibilidad no implica improvisar sin rumbo, sino mantener el propósito aun cuando cambian los medios. En el plano institucional, se reafirmó la importancia de una cultura que confíe en sus docentes y les permita decidir con autonomía responsable.

Fullan (2007) lo resume bien: los cambios sostenibles surgen cuando las personas aprenden a moverse dentro de la complejidad con propósito moral. Eso fue lo que ocurrió aquí: cada contingencia se transformó en una oportunidad para aprender, crear y sostener el compromiso educativo.

En definitiva, las contingencias no fueron grietas en el camino, sino las huellas visibles del aprendizaje en acción. Enseñaron a los futuros docentes que la enseñanza real no ocurre en condiciones perfectas, sino en contextos donde se necesita pensar, sentir y actuar con empatía y creatividad.

## 2.9. Arquitectura del Ecosistema Estratégico

Cuando uno mira hacia atrás y observa cómo se tejió esta experiencia, es inevitable pensar en ella como un sistema vivo. Nada ocurrió de forma aislada ni lineal: cada decisión, cada ajuste y cada logro estuvieron entrelazados. La arquitectura del ecosistema surgió así, como una red en movimiento donde las estrategias núcleo, los soportes y las contingencias se conectaron para mantener la vida del proceso.

La verdad es que, más que una estructura rígida, lo que se construyó fue una ecología de relaciones. Tal como plantea Morin (2001), los sistemas complejos son organismos que se reorganizan constantemente para sobrevivir, y eso fue precisamente lo que ocurrió. El núcleo marcó el corazón pedagógico; los soportes ofrecieron sostén y estabilidad; y las contingencias actuaron como ese pulso que respondía a lo inesperado, asegurando que la innovación no se detuviera.

En el centro de todo estaba el núcleo pedagógico, donde latían las tres estrategias esenciales: la planificación guiada por tareas comunicativas, la retroalimentación formativa y reflexiva, y la simulación docente progresiva. Estas acciones eran el motor que impulsaba la transformación: el espacio donde los estudiantes dejaban de ser receptores para convertirse en autores de su propio aprendizaje.

Sin embargo, un motor no puede funcionar sin un sistema que lo alimente. Los soportes institucionales, tecnológicos y metodológicos cumplieron esa función. La estructura evaluativa de la universidad dio legitimidad al componente práctico; el aula virtual permitió sostener la comunicación y la retroalimentación; y las herramientas metodológicas —templates, guías y simulaciones— ayudaron a estructurar el pensamiento pedagógico.

Y cuando algo no salía como estaba previsto —una clase que no podía ejecutarse, un permiso que no llegaba o un problema de conexión—, las estrategias de contingencia entraban en acción, reconfigurando el equilibrio. Como diría Checkland (1999), en los sistemas blandos las soluciones no se imponen, se construyen mediante interacción y ajuste. Eso fue lo que hizo posible que el ecosistema siguiera respirando, aprendiendo y avanzando.

Imaginar este ecosistema es pensar en un árbol pedagógico. Sus raíces profundas son los soportes, que nutren y sostienen la vida del proceso; el tronco representa el núcleo, fuerte y flexible, por donde circula la savia del aprendizaje; y las ramas, hojas y brotes son las contingencias, que se mueven, se adaptan y permiten que el sistema respire.

En las raíces, la estructura institucional de evaluación fue clave. Desde allí se alimen-

tó la convicción de que la práctica debía tener un peso real, no simbólico. Esa raíz dio estabilidad al tronco: la planificación comunicativa. El tronco creció sólido, anclado en una visión clara del aprendizaje activo y guiado por tareas que conectaban con la realidad de los niños.

El tronco se ramificó en la retroalimentación formativa, que generó diálogo, y en la simulación docente, donde la teoría se volvió acción. Y es que, en esas ramas, el aprendizaje floreció: los estudiantes encontraron su voz como docentes, mientras la comunidad virtual funcionaba como un ecosistema de práctica (Wenger, 1998), donde cada hoja era una experiencia compartida, un gesto de acompañamiento.

Las contingencias fueron las hojas que brotaron cuando cambió el clima. Frente a un contexto imprevisible —restricciones institucionales, fallas tecnológicas, tiempos cortos—, el sistema no se quebró. Se reorganizó. Los planes alternativos, las mock classes y la retroalimentación colaborativa fueron respuestas vivas que permitieron que todos llegaran al final. Morin (2001) lo explicaría como un proceso de autoecoorganización: el sistema se sostuvo gracias a su capacidad de regenerarse frente al cambio.

La verdadera fortaleza del ecosistema estuvo en la interdependencia de sus partes. Nada operó por separado: el núcleo necesitó de los soportes para ser viable, y las contingencias, lejos de ser rupturas, se convirtieron en mecanismos de aprendizaje.

La evaluación institucional le dio estructura al curso; el aula virtual permitió que la retroalimentación circulara como savia entre docentes y estudiantes; y las herramientas metodológicas ofrecieron el marco para actuar. Las contingencias —esas respuestas improvisadas, pero no caóticas— aseguraron la continuidad, demostrando que la innovación es también una forma de resiliencia.

Y es que, como recuerda Bryson (2018), planificar estratégicamente no significa predecir el futuro, sino crear las condiciones para construirlo juntos. Este principio se vivió en cada ajuste: cada dificultad revelaba una posibilidad de mejora. Por ejemplo, los retrasos en el feedback impulsaron nuevas dinámicas colaborativas; los permisos pendientes abrieron vínculos con otras instituciones; y las limitaciones tecnológicas despertaron empatía y creatividad docente.

Así, el ecosistema se comportó como un sistema inteligente: aprendía de sus fallas, se ajustaba y volvía a fluir. Cada acción retroalimentaba al conjunto, y cada pequeño cambio repercutía en el todo. Lo que podría haber sido un proceso fragmentado se convirtió en una red viva de aprendizaje en espiral, en constante transformación.

### 2.9.1. El Diagrama: Un Mapa de Sentido y Relaciones

El diagrama del ecosistema estratégico representa esta dinámica de manera orgánica. En el centro, un círculo simboliza el núcleo pedagógico, con tres ejes radiales que muestran las estrategias fundamentales: planificación, retroalimentación y simulación docente.

Alrededor, un anillo de soporte representa la base estructural que mantiene en pie al núcleo. Este anillo no es estático: vibra, se mueve, recibe y devuelve energía. Allí están la evaluación práctica, el aula virtual y las herramientas metodológicas, funcionando como vasos comunicantes entre la teoría y la acción.

En la periferia, fluyen líneas irregulares que representan las contingencias. No están encerradas: entran y salen del sistema, indicando que las adaptaciones no rompen la estructura, sino que la fortalecen. Cada línea simboliza una decisión —un Plan B, una extensión, un ajuste metodológico— que mantuvo vivo el aprendizaje.

El conjunto forma una imagen circular y pulsante. Como sugiere Checkland (1999), los sistemas blandos no se leen como organigramas, sino como mapas de sentido: redes que muestran relaciones, no jerarquías. Este diagrama, entonces, no pretende explicar el orden, sino narrar la vida de un proceso que se sostuvo gracias a su capacidad de comunicarse consigo mismo.

La arquitectura del ecosistema fue, en el fondo, una metáfora de la enseñanza misma. Enseñar es sostener, conectar y adaptarse. Y eso fue exactamente lo que hizo este sistema: mantuvo su propósito formativo sin perder la humanidad del proceso.

La complejidad no fue una amenaza, sino una aliada. Tal como afirma Morin (2001), el pensamiento complejo no busca eliminar la incertidumbre, sino convivir con ella de manera inteligente. Los docentes y estudiantes aprendieron que las estructuras más duraderas no son las más rígidas, sino las que se mueven con el entorno sin perder su raíz.

Este ecosistema no solo sostuvo una innovación, sino que se convirtió en una cultura de aprendizaje colectivo. Una comunidad que se sabe interdependiente, que reconoce el valor de la reflexión y que entiende que planificar y adaptarse son dos caras del mismo proceso. Como diría Bryson (2018), la estrategia educativa más efectiva es aquella que combina propósito con apertura.

Al final, lo que quedó no fue solo un modelo, sino una forma de estar juntos aprendiendo: una red viva donde cada decisión tuvo sentido porque mantuvo el propósito en común. Un ecosistema que respira, que cambia, y que, sobre todo, aprende mientras enseña.

## **2.10. Conclusiones y Consolidación de Competencias**

Cerrar este recorrido deja una sensación clara: algo cambió en la forma de enseñar y de aprender. El ecosistema estratégico que dio vida a la experiencia Methodology for Teaching English to Children mostró que, cuando la teoría se traduce en práctica acompañada, la formación docente se vuelve un proceso vivo. Las estrategias —planificación guiada por tareas comunicativas, retroalimentación formativa y simulación docente progresiva— no fueron simples recursos metodológicos, sino verdaderos puentes entre el saber y el hacer. Cada etapa dejó huellas visibles: planificaciones más coherentes, voces más seguras, docentes en formación que se atrevieron a usar el inglés con naturalidad. Y es que, como diría Zabalza (2003), enseñar por competencias implica aprender desde la acción y con sentido humano.

### **2.10.1. Competencias Profesionales Fortalecidas**

#### **2.10.1.1. Reflexión Crítica sobre la Práctica Docente:**

La primera competencia fortalecida fue la reflexión crítica sobre la práctica docente. No se trató solo de pensar sobre lo hecho, sino de mirarse con honestidad y aprender a mejorar. Las tutorías semanales, las revisiones sucesivas y los espacios de autoevaluación invitaron a los estudiantes a observar su trabajo con una mirada más profesional. Muchas veces, esa reflexión surgía después de una corrección o de una conversación entre pares: “Ahora entiendo por qué esto no funcionó”, escribía una estudiante. En esos pequeños descubrimientos se construyó conocimiento. Schön (1992) lo llama reflection-in-action, ese momento en que pensar y actuar se funden. A lo largo del proceso, las planificaciones pasaron de ser tareas formales a convertirse en narrativas pedagógicas. La reflexión se volvió hábito, una manera de cuidar la enseñanza y reconocerse como docente en formación.

#### **2.10.1.2. Innovación Pedagógica y Creatividad:**

La segunda competencia desarrollada fue la innovación pedagógica, y su manifestación fue tan sencilla como poderosa: los futuros docentes empezaron a atreverse. Dejaron atrás la idea de que innovar era usar más tecnología o seguir una receta moderna; entendieron que innovar es crear experiencias significativas para los niños. Las clases se llenaron de dramatizaciones, juegos de rol, mercados improvisados y pequeñas obras donde

el inglés cobraba vida. Hubo risas, errores y logros que nacieron del ensayo constante. Barnett (2001) explica que la competencia profesional se mide en la capacidad de actuar con criterio en medio de la complejidad. Precisamente eso ocurrió: cada estudiante fue aprendiendo a resolver, a adaptar, a inventar. La retroalimentación formativa ayudó a sostener ese proceso, convirtiendo los comentarios en motores de cambio. Innovar dejó de ser un ideal abstracto y se volvió una práctica cotidiana hecha de curiosidad, paciencia y alegría.

#### **2.10.1.3. Dominio Comunicativo del Inglés:**

La tercera competencia consolidada fue el dominio comunicativo del inglés, y su conquista tuvo un matiz profundamente emocional. Al inicio del semestre, muchos sentían miedo de hablar en inglés frente a los niños; algunos lo evitaban, convencidos de que no los entenderían. Poco a poco, las estrategias comunicativas y las secuencias de práctica guiada fueron derribando ese temor. Las planificaciones detalladas, los guiones de instrucción y las simulaciones sirvieron como andamios para ganar seguridad. En las demo classes, las voces temblorosas se transformaron en voces firmes, capaces de dar instrucciones, animar y corregir en inglés. La verdad es que ese cambio no se debió solo al dominio lingüístico, sino a la confianza ganada al saberse acompañados. Biggs y Tang (2011) dirían que allí se hizo visible la alineación constructiva: los resultados, las actividades y las evidencias caminaban en la misma dirección. Y fue entonces cuando el idioma dejó de ser un obstáculo y se convirtió en un puente para enseñar con autenticidad.

#### **2.10.1.4. Didáctica para la Enseñanza Infantil:**

La cuarta competencia fortalecida fue la didáctica para la enseñanza del inglés infantil, un aprendizaje que combina sensibilidad, estructura y creatividad. Enseñar a niños requiere entender su lenguaje, su ritmo y su curiosidad natural. Las estrategias del ecosistema —especialmente la planificación comunicativa y la simulación docente— permitieron construir clases que conectaban con ese mundo. En lugar de repetir estructuras, los futuros docentes aprendieron a crear escenarios donde los niños hablaban, jugaban y aprendían casi sin darse cuenta. Además, la retroalimentación ofreció orientaciones concretas sobre cómo ajustar el tono de voz, gestionar la atención o usar el cuerpo como herramienta comunicativa. Wenger (1998) sostiene que el aprendizaje docente ocurre en comunidad, y eso fue exactamente lo que sucedió: las tutorías y los foros virtuales se transformaron en espacios donde todos aprendían de todos. Al final, cada estudiante com-

prendió que enseñar inglés a niños no es solo impartir contenido, sino crear experiencias que despierten el deseo de aprender.

### **2.10.2. Evaluación: Coherencia, Pertinencia y Transferibilidad**

Mirando el proceso completo, puede decirse que el ecosistema estratégico garantizó coherencia, pertinencia y transferibilidad. La coherencia se manifestó en la manera en que cada estrategia y cada soporte apuntaron a un mismo propósito: formar docentes reflexivos, innovadores y seguros. La pertinencia apareció en la forma en que lo aprendido se conectó con las necesidades reales del aula infantil. Y la transferibilidad se hizo evidente cuando los propios estudiantes reconocieron que lo vivido podía replicarse en otras asignaturas y contextos. Fullan (2007) recuerda que el cambio educativo perdura cuando las relaciones de apoyo se vuelven cultura institucional. En esta experiencia, esa cultura tomó forma en la retroalimentación constante, la confianza entre docente y estudiante, y la posibilidad de aprender desde el error. En palabras de Bolívar (2012), la mejora se vuelve sostenible cuando se comparte. Y es que, más allá de los logros visibles, lo que quedó fue una certeza profunda: enseñar inglés a niños puede ser un acto de creatividad, reflexión y esperanza, si se construye en comunidad y con sentido.

El recorrido desarrollado hasta aquí permitió observar cómo las estrategias implementadas, la planificación guiada por tareas comunicativas, la retroalimentación formativa y la simulación docente, consolidaron un proceso de aprendizaje auténtico. Estas acciones no solo ordenaron la práctica, sino que fortalecieron la autonomía, la confianza y la coherencia metodológica de los futuros docentes. En conjunto, demostraron que la innovación pedagógica requiere tanto estructura como acompañamiento y flexibilidad. Con ello, el ciclo estratégico llega a su punto de madurez: un sistema de acciones articuladas que hizo posible transformar la teoría en práctica y la práctica en aprendizaje significativo.

A partir de este punto, la atención se orienta hacia la evaluación, entendida como el espacio que permite verificar la efectividad y transferibilidad de la experiencia. Evaluar no implica únicamente medir resultados, sino reconocer los logros alcanzados, las evidencias que los sustentan y los aprendizajes que pueden replicarse en otros contextos. Para ello se aplicarán instrumentos como rúbricas de desempeño, análisis comparativo de planificaciones, registros de tutoría y reflexiones finales. Estos recursos permitirán valorar el nivel de coherencia entre las estrategias aplicadas y las competencias desarrolladas, otorgando validez, credibilidad y confiabilidad al proceso. De esta manera, la sistematización avanza hacia una etapa donde la evidencia y el análisis se convierten en la base para comprender el verdadero impacto formativo de la propuesta.

## 2.11. Instrumentos de Medición y Evidencias de Impacto

La evaluación tuvo un papel clave en esta experiencia, ya que permitió verificar la coherencia entre las estrategias aplicadas y los aprendizajes alcanzados por los futuros docentes. Los instrumentos utilizados no se limitaron a recoger datos, sino que sirvieron para interpretar cómo evolucionaron las percepciones, las habilidades y la confianza pedagógica de los participantes. De acuerdo con Casanova (1999), la evaluación formativa debe ofrecer información útil para mejorar la práctica, y no solo para calificar resultados. Con este propósito, se aplicaron instrumentos de carácter principalmente cualitativo, complementados con algunos datos cuantitativos que ayudaron a contextualizar el proceso.

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Encuesta diagnóstica inicial de percepciones y expectativas.
- Encuesta final o post-encuesta de autopercepción docente.
- Informe reflexivo final o reporte de autoevaluación de la práctica docente.
- Revisión secuencial de tareas y planificaciones guiadas (scaffolding evaluativo).

### 2.11.1. Funcionalidad de los Instrumentos Aplicados

Cada uno cumplió una función específica y permitió obtener evidencias que, en conjunto, ofrecieron una visión completa del proceso formativo.

#### 2.11.1.1. Encuesta Diagnóstica Inicial y Final

La encuesta inicial tuvo como objetivo identificar el punto de partida de los estudiantes: su nivel de experiencia docente, sus expectativas y su percepción sobre la enseñanza del inglés a niños. Los resultados cuantitativos mostraron que solo una minoría contaba con experiencia previa, mientras que la mayoría reconocía sentirse insegura o poco preparada. En la parte cualitativa, muchos mencionaron que enseñar a niños les parecía un desafío, pero también una oportunidad para aprender. Esta información fue fundamental para adaptar la orientación docente y ajustar las estrategias de acompañamiento. Como señala Casanova (1999), conocer las condiciones iniciales del estudiante permite que la evaluación se convierta en una herramienta de apoyo para el aprendizaje.

#### **2.11.1.2. Informe Reflexivo Final o Reporte de Autoevaluación**

La encuesta final permitió comparar los datos con la fase inicial y evaluar los cambios en la percepción de los participantes después de planificar y ejecutar su clase demostrativa. La mayoría expresó haber ganado confianza, seguridad en el uso del inglés y claridad en la organización de sus clases. Algunos reconocieron que, aunque la experiencia fue valiosa, preferían enseñar a jóvenes o adultos, pero destacaron haber comprendido mejor cómo aprenden los niños y cómo adaptar las estrategias metodológicas. En términos de Scriven (1991), este instrumento aportó un juicio fundamentado sobre el impacto del proceso, mostrando que las metas formativas se alcanzaron de manera significativa para la gran mayoría.

#### **2.11.1.3. Informe Reflexivo Final o Reporte de Autoevaluación**

El informe reflexivo final, permitió analizar cómo los participantes comprendieron su propio proceso de aprendizaje. En este documento, los estudiantes describieron qué aprendieron, qué les resultó más difícil y cómo mejoraron a lo largo del curso. Se midió la capacidad de autocrítica, la identificación de logros y la toma de conciencia sobre el desarrollo de la competencia docente. Las evidencias fueron de tipo narrativo y revelaron un avance claro en la confianza, la planificación y la aplicación del enfoque comunicativo. De acuerdo con Stake (1995), la inclusión de testimonios directos de los participantes refuerza la credibilidad de los estudios de caso, al mostrar la experiencia desde quienes la vivieron.

#### **2.11.1.4. Revisión Secuencial de Tareas y Planificaciones Guiadas (Scaffolding Evaluativo)**

Este instrumento se centró en la retroalimentación formativa brindada a los estudiantes durante la entrega progresiva de tareas y planificaciones. A lo largo del curso, cada participante presentó versiones parciales de su lesson plan y otros productos intermedios, que fueron revisados con comentarios escritos y observaciones personalizadas. El propósito no fue solo calificar avances, sino acompañar el proceso de mejora mediante una evaluación continua.

La retroalimentación se basó en un enfoque positivo, aplicando el método conocido como “sánduche” o sandwich feedback, que consiste en destacar primero un aspecto logrado, luego ofrecer una sugerencia de mejora y cerrar con un refuerzo motivador. Este

enfoque, respaldado por Hattie y Timperley (2007), favorece la autorreflexión y mantiene la motivación del estudiante, al equilibrar el reconocimiento con la orientación para el cambio. En este caso, permitió que los futuros docentes identificaran fortalezas en su planificación y entendieran con claridad cómo mejorar sin desmotivarse.

Lo que se midió con este instrumento fue la capacidad de los estudiantes para integrar la retroalimentación y reflejar los ajustes sugeridos en sus siguientes entregas. Las evidencias fueron las distintas versiones corregidas de las planificaciones, los comentarios escritos del docente y las mejoras observables en las tareas finales. Además, este proceso fue complementado por breves tutorías cuando se requería aclarar dudas o reforzar criterios. En conjunto, el instrumento evidenció el progreso en la coherencia metodológica, la organización didáctica y la comprensión del enfoque comunicativo. Como sostienen Casanova (1999) y Elliott (1993), la retroalimentación continua es una forma de evaluación que impulsa el aprendizaje, ya que convierte el error en una oportunidad de mejora y fomenta la autonomía profesional.

### **2.11.2. Pertinencia y Validez de los Instrumentos**

La elección de estos instrumentos fue pertinente por su coherencia con los objetivos de la experiencia. Las encuestas brindaron información diagnóstica y comparativa sobre las percepciones de los estudiantes; el informe reflexivo permitió comprender el proceso de aprendizaje desde una perspectiva individual; y la revisión secuencial evidenció el desarrollo técnico y pedagógico. En conjunto, ofrecieron una triangulación de fuentes que fortaleció la validez y la confiabilidad del proceso (Yin, 2014). Los resultados fueron mayoritariamente positivos: la mayoría de los participantes manifestó haber adquirido mayor seguridad y comprensión del proceso de enseñanza. Solo unos pocos expresaron que preferían no continuar enseñando a niños, pero reconocieron que la experiencia les aportó herramientas valiosas y una visión más amplia del trabajo docente.

La aplicación de estos instrumentos permitió obtener una visión integral del proceso formativo. Las encuestas mostraron los cambios en las percepciones, los informes reflexivos revelaron la comprensión del propio aprendizaje y la revisión secuencial evidenció el desarrollo de competencias concretas. Como indica Stake (1995), la credibilidad de un estudio se construye cuando los resultados se corresponden con las evidencias recogidas. En este caso, los instrumentos permitieron comprobar que los objetivos se cumplieron y que la experiencia tuvo un impacto positivo tanto en el plano profesional como personal. La evaluación, por tanto, no se limitó a verificar logros, sino que validó un proceso de crecimiento real y coherente con los principios del aprendizaje reflexivo.

## 2.12. Indicadores de Logro y Coherencia Curricular

Los indicadores son las señales que permiten observar si los objetivos educativos realmente se cumplieron. Más que simples medidas, funcionan como referentes que hacen visible el aprendizaje logrado y la manera en que los estudiantes se transformaron durante la experiencia. Evaluar con indicadores claros garantiza que las valoraciones sean coherentes con las metas formativas. Según Scriven (1991), una evaluación válida debe basarse en juicios fundamentados en evidencias suficientes y verificables. En esta sistematización, los indicadores se construyeron para conectar las estrategias aplicadas con las competencias del currículo de la carrera, permitiendo comprobar la coherencia entre lo planificado, lo enseñado y lo aprendido.

Se trabajó con cinco indicadores principales:

- Coherencia pedagógica y metodológica en la planificación.
- Competencia comunicativa y uso funcional del idioma inglés.
- Participación activa y motivación frente a la enseñanza infantil.
- Reflexión crítica y autoevaluación del proceso docente.
- Capacidad de innovación y contextualización pedagógica.

### 2.12.1. Indicadores Principales de Evaluación

Estos indicadores reflejan las tres dimensiones que estructuran la experiencia emocional, pedagógica y reflexiva-identitaria, descritas previamente en los módulos 2 y 3, y se relacionan directamente con las competencias curriculares del perfil de egreso, como la innovación pedagógica, la reflexión sobre la práctica y el dominio comunicativo del inglés (Zabalza, 2003).

#### 1. Coherencia pedagógica y metodológica en la planificación

Este indicador permitió evaluar si las planificaciones elaboradas por los estudiantes mantenían coherencia entre los objetivos, las actividades y la evaluación. A partir de las revisiones sucesivas de los lesson plans, se observó una mejora constante: los estudiantes pasaron de propuestas rígidas a secuencias didácticas más integradas y centradas en tareas comunicativas. Las evidencias se registraron en las versiones corregidas y en los comentarios del docente. De acuerdo con Richards y Rodgers (2014), la coherencia metodológica demuestra la capacidad de aplicar principios teóricos de manera práctica, una competencia clave en la formación de docentes de idiomas.

## **2. Competencia comunicativa y uso funcional del idioma inglés**

El propósito de este indicador fue comprobar cómo los futuros docentes emplearon el inglés como medio de instrucción, no solo como contenido. Se evaluó a partir de observaciones de clase y reflexiones escritas. Inicialmente, muchos mostraban inseguridad, pero con el acompañamiento docente lograron interactuar de manera más fluida. Las evidencias fueron videos, transcripciones breves y reportes de autoevaluación. Este progreso se vincula con la competencia curricular de dominar el idioma inglés y utilizarlo de manera funcional en contextos educativos, lo cual, como señala Barnett (2001), es parte esencial de la profesionalización docente.

## **3. Participación activa y motivación frente a la enseñanza infantil**

Este indicador midió el nivel de compromiso, participación y disposición afectiva de los estudiantes durante la experiencia. Las encuestas iniciales y finales mostraron un cambio significativo: del temor y la incertidumbre pasaron a una actitud positiva y participativa. Algunos incluso expresaron que la experiencia les ayudó a valorar la enseñanza infantil, aunque prefirieran otros niveles. Este cambio refleja la disminución del filtro afectivo (Krashen, 1982) y evidencia el desarrollo de la competencia de crear ambientes de aprendizaje motivadores y seguros. Las evidencias se basaron en los cuestionarios comparativos y en las reflexiones posteriores a las clases demostrativas.

## **4. Reflexión crítica y autoevaluación del proceso docente**

Este indicador se abordó mediante el reporte de autoevaluación de la práctica docente, en el que los participantes analizaron su experiencia con una mirada crítica. Lo que se midió fue su capacidad para identificar aciertos, reconocer dificultades y proponer mejoras. Las evidencias fueron textos reflexivos que mostraron la evolución del pensamiento docente: de la simple descripción a un análisis más profundo. Según Schön (1992), la reflexión sobre la acción permite construir conocimiento profesional a partir de la experiencia. Este indicador se relaciona con la competencia de reflexionar sobre la práctica educativa y transformar la enseñanza desde la evidencia.

## **5. Capacidad de innovación y contextualización pedagógica**

El último indicador valoró la creatividad y la pertinencia de las estrategias diseñadas por los participantes. A través de sus materiales, planificaciones y observaciones, se midió la capacidad de adaptar las metodologías comunicativas a su propio entorno educativo. Las evidencias mostraron propuestas variadas, desde juegos de roles hasta el uso de recursos digitales. En términos curriculares, este indicador refleja la competencia de

innovar en el diseño y contextualización de experiencias de aprendizaje. Como plantea Zabalza (2003), la innovación surge cuando el docente logra conectar la teoría con las necesidades reales de sus estudiantes.

Para asegurar la validez y confiabilidad del proceso, se aplicaron criterios ampliamente respaldados en la investigación educativa. En primer lugar, la triangulación de fuentes (Yin, 2014) permitió comparar y contrastar distintos tipos de evidencia, encuestas, planificaciones, reflexiones y registros de retroalimentación. Esta convergencia fortaleció la credibilidad de los resultados, al confirmar que los hallazgos no provenían de una sola fuente, sino de la coincidencia entre varias. Stake (1995) sostiene que la validez cuantitativa se construye cuando las interpretaciones son consistentes con lo que múltiples evidencias confirman. En segundo lugar, se mantuvo coherencia interna entre los objetivos, los instrumentos y los indicadores, lo que garantizó que la evaluación respondiera directamente a las competencias curriculares. Finalmente, la transparencia y trazabilidad en el registro de los datos aseguró que cada resultado pudiera ser verificado, reforzando la confiabilidad del estudio (Flick, 2014).

Los indicadores y los criterios de validez aplicados ofrecieron una mirada completa del impacto de la experiencia educativa. Cada indicador representó una dimensión concreta del aprendizaje docente y permitió comprobar que las competencias curriculares no solo se enseñaron, sino que se pusieron en práctica. Además, la triangulación fortaleció la credibilidad del proceso, al mostrar coherencia entre los distintos tipos de evidencia. La verdad es que estos resultados no se reducen a datos o porcentajes: reflejan transformaciones reales en la manera de pensar y actuar de los futuros docentes. En definitiva, la evaluación se convirtió en una herramienta para comprender y mejorar, más que para calificar.

## **2.13. Análisis de la Evidencia y Triangulación Metodológica**

El proceso de evaluación de la experiencia Methodology for Teaching English to Children dejó una gran cantidad de evidencias. No se trató solo de documentos o cifras: cada registro contaba una parte de la historia del cambio vivido por los estudiantes. Las evidencias recogidas fueron variadas, planificaciones, encuestas, reflexiones escritas, registros de retroalimentación, videos de clases y tutorías. Cada una mostró una perspectiva

diferente: las planificaciones evidenciaron el progreso metodológico; las encuestas, las percepciones y emociones; las reflexiones, la comprensión del propio proceso docente; y los videos, la evolución en la práctica real frente al aula. Este conjunto permitió mirar la experiencia desde distintos ángulos y comprender cómo se transformó la enseñanza del inglés en este grupo de futuros docentes.

### **2.13.1. Recolección y Clasificación de las Evidencias**

Para organizar la información, se aplicó una triangulación metodológica basada en Stake (1995) y Yin (2014), con el fin de garantizar que los hallazgos fueran consistentes y creíbles. Las evidencias se clasificaron en tres grandes dimensiones: emocional, pedagógica y reflexiva-identitaria. Dentro de cada una se realizó una codificación inductiva (Miles et al., 2014), identificando patrones que emergían de los datos sin imponer categorías externas. Se marcaron frases clave, gestos y comportamientos recurrentes que mostraban avances o dificultades. Además, se hizo un conteo simple de respuestas en las encuestas, que ayudó a contextualizar los resultados cualitativos. Este análisis permitió ver cómo los datos de distintos instrumentos, planificaciones, encuestas y reflexiones convergían, lo que reforzó la validez de los resultados, tal como señala Yin (2014) al referirse a la triangulación como el punto de encuentro entre distintas miradas de una misma realidad.

### **2.13.2. Patrones Emergentes del Análisis Cualitativo**

En el proceso de análisis, surgieron patrones muy claros. Primero, el crecimiento en la confianza docente: la mayoría de los participantes pasó de sentir miedo o inseguridad a expresarse con mayor naturalidad frente al grupo. Segundo, la apropiación del enfoque comunicativo: las planificaciones finales mostraron un cambio notable en la organización de las actividades y el uso del inglés como medio principal de comunicación. Y tercero, el desarrollo de una identidad docente reflexiva: los informes finales revelaron que los estudiantes aprendieron a mirar su propia práctica con sentido crítico. Creswell (2012) señala que el análisis cualitativo busca precisamente eso: descubrir patrones de comprensión que dan forma a la experiencia educativa, más allá de los números o las frases sueltas.

### **2.13.2.1. Tipos de Retroalimentación y su Impacto**

La codificación permitió distinguir tres tipos de retroalimentación que los estudiantes recibieron a lo largo del curso: una de tipo afectivo, centrada en reforzar la confianza (“lo estás logrando”); otra técnica, orientada a la mejora práctica (“usa más gestos y menos traducción”); y una metacognitiva, que promovía la reflexión (“tu clase demuestra que puedes adaptar la teoría”). Esta clasificación evidenció que la retroalimentación funcionó como una herramienta formativa, más que correctiva, validando lo que Schön (1992) denomina reflexión en la acción: aprender mientras se enseña.

### **2.13.2.2. Transición Emocional y Narrativas de Logro**

Los hallazgos preliminares mostraron también una tendencia emocional interesante: al principio del curso, las respuestas en la encuesta inicial reflejaban ansiedad y dudas (“no sé si podré enseñar a niños”), mientras que en la encuesta final predominaban expresiones de logro y satisfacción (“ahora sé que puedo hacerlo”). Esa transición no solo indica aprendizaje técnico, sino también crecimiento personal. Como explicó una estudiante en su reflexión: “Los niños me ayudaron a entender que enseñar es más que hablar inglés; es conectar con ellos y disfrutarlo”. Otro participante escribió: “Me di cuenta de que no se trata de controlar la clase, sino de guiar con claridad. Cuando ellos fueron capaces de formar oraciones por sí solos, sentí que todo valió la pena”. Estas narrativas dan vida a los datos y confirman lo que Stake (1995) llama credibilidad interpretativa: la verdad de una experiencia se encuentra en la coherencia entre lo que los participantes dicen, hacen y sienten.

En los videos grabados durante las clases, el cambio también fue evidente. En los primeros, se observaban pausas, titubeos y una fuerte dependencia del español. En los finales, las instrucciones se daban completamente en inglés, acompañadas de gestos y recursos visuales. Los niños respondían con entusiasmo, repitiendo, actuando y riendo. Estas observaciones no solo mostraron progreso lingüístico, sino también seguridad y disfrute, lo que coincide con el principio de Creswell (2012): los datos más valiosos en educación no siempre están en los números, sino en los patrones de comportamiento y expresión.

### **2.13.3. Credibilidad, Validez y Factibilidad del Proceso**

Al revisar todas las evidencias, los datos comenzaron a contar una historia coherente. Los patrones hallados: confianza, apropiación metodológica y reflexión crítica, se repitieron en todos los instrumentos. Esa convergencia entre fuentes fue la base de la triangulación, que fortaleció la validez del análisis (Yin, 2014). Además, los hallazgos guardan correspondencia con las competencias curriculares del perfil docente (Zabalza, 2003): la reflexión crítica sobre la práctica, la innovación pedagógica y el dominio comunicativo del inglés. Cada evidencia aportó un fragmento de ese perfil en formación, confirmando que la evaluación no se limitó a calificar, sino que acompañó un proceso de desarrollo profesional.

En síntesis, las evidencias analizadas mostraron una transformación real. Los estudiantes pasaron de planificar con temor a hacerlo con intención, de enseñar con dudas a comunicar con claridad, y de ver el inglés como una materia a entenderlo como un puente para el aprendizaje. La triangulación de datos, entre encuestas, planificaciones, reflexiones y observaciones, aseguró la credibilidad del análisis y la coherencia de los resultados. Como resume Jara (2018), sistematizar es “dar sentido a lo vivido para aprender de ello”, y este análisis permitió justamente eso: comprender cómo la experiencia formó docentes más seguros, críticos y conscientes de su papel.

Asegurar la validez del proceso fue una prioridad constante durante toda la experiencia. No se trataba solo de aplicar instrumentos, sino de garantizar que lo que se recogía realmente reflejara los aprendizajes y transformaciones vividas por los estudiantes. Para ello, se usó una triangulación metodológica (Yin, 2014) que integró diferentes fuentes, encuestas, planificaciones, reflexiones escritas y observaciones, permitiendo contrastar resultados y fortalecer la credibilidad del estudio. Cada instrumento ofreció una mirada distinta, pero todas coincidieron en mostrar un progreso sostenido en la seguridad, la creatividad pedagógica y la reflexión crítica de los participantes. Además, se mantuvo una coherencia interna entre los indicadores, las competencias curriculares y las evidencias observadas, lo que, como señala Maxwell (2013), es esencial para sostener la validez interpretativa de una investigación educativa.

Para minimizar los sesgos, fue necesario reconocerlos primero. Uno de los más evidentes surgió de la cercanía docente-investigador: al ser quien guiaba el proceso y evaluaba, existía el riesgo de influir inconscientemente en las interpretaciones. Para contrarrestarlo, se recurrió a estrategias de autoevaluación reflexiva, revisando periódicamente las decisiones tomadas y comparándolas con las percepciones expresadas por los estudiantes. También se incluyeron instancias de coevaluación y revisión cruzada entre pares, lo

que aportó equilibrio y distancia crítica. Maxwell (2013) plantea que reconocer la subjetividad no la invalida, sino que permite transformarla en una fuente de comprensión más profunda. La transparencia en los criterios de evaluación y la apertura al diálogo entre docente y participantes ayudaron a mantener el sentido ético del proceso, evitando que las interpretaciones se redujeran a juicios personales.

En cuanto a la factibilidad, el proceso no estuvo exento de dificultades. Algunas respondieron a limitaciones de tiempo y carga académica, otras a la falta de experiencia previa de los estudiantes en el manejo de grupos infantiles. Implementar cada fase requirió ajustes continuos, tanto en los instrumentos como en la dinámica de tutorías. Hubo momentos en los que la planificación detallada chocó con la realidad del aula, y fue necesario adaptar las actividades sin perder el propósito pedagógico. Sin embargo, estas dificultades no debilitaron el proceso; al contrario, lo volvieron más realista y formativo. Patton (2002) sostiene que la utilidad y factibilidad de una evaluación dependen de su capacidad para adaptarse al contexto sin perder rigor, y eso fue precisamente lo que se logró: una metodología flexible, viable y significativa, centrada en el aprendizaje más que en la perfección del diseño.

Esta reflexión permite comprender que la validez no reside únicamente en los instrumentos, sino en la coherencia ética y metodológica del camino recorrido. Cada ajuste, cada obstáculo y cada diálogo aportaron sentido al proceso. En la práctica, los estudiantes aprendieron tanto de sus aciertos como de sus tropiezos, y el equipo docente aprendió a mirar la evaluación como un espacio compartido de mejora continua. Yin (2014) y Stake (1995) coinciden en que la credibilidad en los estudios de caso surge cuando las interpretaciones se anclan en evidencias consistentes y en una lectura honesta del contexto. En este sentido, los hallazgos no solo validan una experiencia puntual, sino que fortalecen la capacidad institucional de aprender de sí misma.

En síntesis, el proceso evaluativo dejó más que resultados: dejó aprendizajes humanos y profesionales. Reconocer los límites no restó valor al trabajo; lo hizo más auténtico. La experiencia mostró que la evaluación no es un cierre, sino un punto de inflexión que invita a seguir aprendiendo. Esta reflexión crítica abre la transición hacia el siguiente momento del proceso: el cierre evaluativo, donde se integrarán los aprendizajes, las evidencias y las proyecciones de mejora que surgieron de esta vivencia colectiva.

## 2.14. Síntesis Final y Proyecciones del Modelo

### 2.14.1. Logros Consolidados y Limitaciones del Estudio

La evaluación confirmó logros significativos en el desarrollo de las competencias previstas. Los estudiantes demostraron avances claros en su reflexión crítica sobre la práctica docente, la capacidad para diseñar planificaciones coherentes y adaptadas al contexto infantil, y el uso funcional del inglés como herramienta pedagógica. Además, se evidenció un crecimiento notable en la autoeficacia y motivación profesional, elementos que fortalecen su identidad docente. La verdad es que estos resultados muestran algo más que cumplimiento de objetivos: reflejan un proceso de madurez y autoconfianza. Tal como plantea Patton (2002), la evaluación adquiere sentido cuando sus resultados son útiles y aplicables, es decir, cuando no solo verifican aprendizajes, sino que impulsan el cambio. En este caso, la utilidad estuvo en la toma de conciencia de los propios avances, tanto individuales como colectivos, lo que reafirma la validez del proceso (Yin, 2014).

Ahora bien, también surgieron limitaciones que merecen atención. No todos los participantes alcanzaron el mismo nivel de dominio reflexivo, y algunos mostraron dificultades para mantener la conexión entre teoría y práctica. El tiempo limitado para observar el impacto a largo plazo, junto con la carga académica general, representó un desafío constante. Además, la naturaleza cualitativa del estudio implicó interpretar emociones, actitudes y percepciones, lo que siempre deja espacio a matices. Stake (1995) recuerda que la credibilidad en los estudios de caso no se construye eliminando la incertidumbre, sino reconociéndola como parte inherente del proceso educativo. En ese sentido, estas limitaciones no debilitan los resultados; al contrario, les otorgan profundidad y autenticidad, porque muestran la experiencia tal como fue: compleja, viva y llena de aprendizajes que no siempre se pueden medir en cifras.

De cara al futuro, este cierre abre paso a la reflexión crítica y la transferencia de aprendizajes hacia nuevos contextos. Lo aprendido no se queda en el aula, sino que puede proyectarse en la formación docente, en el diseño curricular y en la práctica profesional de quienes participaron. Como señala Patton (2002), el verdadero valor de una evaluación radica en su capacidad para generar mejoras sostenibles. Los hallazgos de este proceso, la retroalimentación formativa, la confianza docente, la integración entre emoción y metodología, se convierten en herramientas transferibles a otros escenarios educativos. La experiencia, en definitiva, deja una base sólida para continuar construyendo modelos pedagógicos centrados en la reflexión, la creatividad y la coherencia entre lo que se enseña y lo que realmente se aprende.

La verdad es que la evaluación nos permitió cerrar este ciclo con una sensación muy clara: algo se movió en el proceso formativo. Vimos cómo los futuros docentes lograron hacer propia la práctica, y las evidencias confirmaron un salto enorme en su autoeficacia. Lo más emocionante fue el uso funcional y mucho más seguro del inglés como lengua de instrucción, y es que además consiguieron diseñar planificaciones didácticas creativas y muy coherentes con el enfoque comunicativo. Y es que el acompañamiento constante, la retroalimentación oportuna y la apertura al error fueron claves para bajar ese filtro afectivo inicial que sentían, llevándolos del temor a una confianza pedagógica genuina. Estos hallazgos, sencillos pero contundentes, no solo demuestran que las estrategias funcionaron, sino que le dan un gran valor a un modelo que confía en la reflexión.

Ahora bien, sería deshonesto si no miráramos también los desafíos que quedaron. Se identificaron limitaciones que, francamente, son esperables en un proceso tan complejo: no todos lograron el mismo nivel de dominio reflexivo. También estuvo la tensión constante entre la carga académica y el tiempo necesario para mirar la práctica con la calma que se merecía. Además, como trabajamos con emociones y percepciones, la naturaleza cualitativa de esta experiencia siempre nos deja ese espacio abierto para los matices y la complejidad. Pero es precisamente a partir de esta base real, con la certeza de nuestros avances y la conciencia de nuestras limitaciones, que el foco se desplaza. Queremos invitarte ahora a traspasar la verificación para adentrarnos en la reflexión crítica, explorar esos aprendizajes esenciales y, por supuesto, proyectar la transferibilidad que convierte esta experiencia vivida en una hoja de ruta aplicable para el futuro de la formación docente.

#### **2.14.2. El Valor de la Praxis Transformadora**

La experiencia ha confirmado que la docencia es, ante todo, un acto de praxis transformadora, pues superó el miedo inicial de los estudiantes al validar su capacidad de actuar con autonomía. El logro más significativo fue la transición desde el paradigma tradicional hacia un enfoque comunicativo funcional, consolidando la autoeficacia y la identidad docente reflexiva. De hecho, esta transformación de la práctica evidencia lo que Freire (1997) postula: la docencia se convierte en compromiso cuando se reflexiona críticamente sobre ella y se trasciende la instrucción mecánica. Además, se fortalecieron las competencias de innovación pedagógica y el uso del inglés como herramienta efectiva de instrucción, cumpliendo con los requerimientos de un perfil profesional crítico y competente (Zabalza, 2003) al conectar la teoría directamente con la acción en el aula infantil.

Sin embargo, este proceso no estuvo exento de tensiones y resistencias que confirman el carácter complejo de la formación en línea. Al inicio, la tendencia a replicar hábitos de traducción y gramática actuó como una barrera, reflejando un filtro afectivo elevado que bloqueaba la expresión (Krashen, 1982) y obstaculizaba la comunicación auténtica. A esta resistencia se sumaron los desafíos logísticos para conseguir grupos meta y la tensión constante entre la carga académica y el tiempo necesario para mirar la práctica con la calma que se merecía, dificultando que todos los participantes alcanzaran el mismo nivel de dominio reflexivo. Estas situaciones evidencian que la universidad se mueve en un territorio de incertidumbre y ambigüedad, donde el cambio es imprevisible y se requiere una gestión adaptativa del currículo, tal como lo describe Barnett (2001) al referirse a los límites de la competencia frente a la complejidad del contexto.

Los aprendizajes esenciales emergieron precisamente de la interacción honesta y constante con estas tensiones. A nivel personal, el futuro docente comprendió que enseñar es un ejercicio de autodescubrimiento y que la seguridad nace de la acción acompañada y guiada. Colectivamente, la retroalimentación formativa y la guía docente se convirtieron en una comunidad de práctica (Wenger, 1998) donde el error fue legitimado como punto de partida para la mejora, un principio clave para el aprendizaje situado y en diálogo con otros. Esta dinámica de ajuste continuo se alinea con la noción de Schön (1992) sobre la reflexión en la acción, demostrando que el conocimiento profesional se construye de manera cíclica mientras se improvisa con propósito, se ajusta la estrategia didáctica y se analiza lo vivido. Este proceso garantizó la equidad al ofrecer múltiples caminos para lograr el mismo resultado formativo.

En última instancia, la sistematización de esta experiencia ofrece una lectura integral del tránsito formativo, reafirmando el valor de la coherencia entre teoría y práctica. El proceso cumplió el propósito de transformar la experiencia en conocimiento situado y comunicable, haciendo visible el saber pedagógico que nace de la acción y la reflexión (Jara, 2018). Al articular cada estrategia y evidencia con los resultados de aprendizaje, se demostró una sólida alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011), asegurando que los esfuerzos estuvieran orientados al logro de las competencias del perfil de egreso. Esta reflexión no cierra un ciclo, sino que establece una plataforma robusta para debatir la sostenibilidad del modelo y proyectar su impacto transformador más allá de la asignatura.

## Bibliografía

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education.
- Bolívar, A. (2012). *Recuperar la pedagogía: Una lectura actual de Paulo Freire*. Morata.
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement* (5.<sup>a</sup> ed.). John Wiley & Sons.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice: Includes a 30-Year Retrospective*. John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Curriculum, docencia y aprendizaje en la universidad: Una mirada crítica*. Paidós.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Flick, U. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del corazón*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.<sup>a</sup> ed.). Teachers College Press.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Cinde.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base para la enseñanza*. Morata.
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto.
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Mensajero.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.



# Avances desde la práctica reflexiva: dos historias de transformación docente

---

## Resumen

Este libro sistematiza dos experiencias de transformación docente en entornos universitarios que buscan superar los enfoques técnicos mediante la práctica reflexiva. En el primer caso, centrado en la enseñanza de Filosofía de la Educación en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, se aborda la tensión entre la lógica instrumental de los estudiantes y la naturaleza crítica de la filosofía. A través del diálogo filosófico y el debate sobre problemas reales, la asignatura pasó de ser un obstáculo teórico a una herramienta estratégica. Esta sistematización analiza las relaciones de poder en el aula, la construcción de una identidad docente capaz de afrontar la incertidumbre y la necesidad de una ética flexible frente a las desigualdades sociales, demostrando que la reflexión filosófica cultiva la phrónesis o sabiduría práctica para transformar limitaciones en posibilidades.

Por otro lado, la obra examina la formación de futuros docentes de inglés en su transición de la resistencia a la confianza pedagógica. Ante el miedo inicial a enseñar a niños y la tendencia a replicar métodos tradicionales gramaticales, se implementó una innovación basada en ciclos de práctica reflexiva y el enfoque de Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT). Este proceso permitió que los estudiantes superaran barreras emocionales y sustituyeran el uso excesivo del español por una competencia comunicativa auténtica. Como resultado, se fortaleció la capacidad de innovación y autoevaluación crítica, logrando una transformación identitaria donde los docentes asumieron su rol con mayor autoeficacia.

En conjunto, ambas experiencias evidencian cómo la reflexión profunda permite acortar la brecha entre el currículo oficial y la práctica real en la educación superior.

**Palabras claves:** Práctica Reflexiva; Transformación Docente; Filosofía de la Educación; Enfoque Comunicativo; Sistematización de Experiencias.

---

## Abstract

This book systematizes two experiences of teaching transformation in university settings that seek to overcome technical approaches through reflective practice. In the first case, focused on the teaching of Philosophy of Education at the University of the Armed Forces ESPE, the tension between the instrumental logic of students and the critical nature of philosophy is addressed. Through philosophical dialogue and debate on real problems, the subject shifted from being a theoretical obstacle to a strategic tool. This systematization analyzes power relations in the classroom, the construction of a teaching identity capable of facing uncertainty, and the need for a flexible ethics in the face of social inequalities, demonstrating that philosophical reflection cultivates phrónesis, or practical wisdom, to transform limitations into possibilities.

On the other hand, the work examines the training of future English teachers in their transition from resistance to pedagogical confidence. Faced with the initial fear of teaching children and the tendency to replicate traditional grammatical methods, an innovation based on cycles of reflective practice and the Task-Based Language Teaching (TBLT) approach was implemented. This process allowed students to overcome emotional barriers and replace the excessive use of Spanish with authentic communicative competence. As a result, the capacity for innovation and critical self-evaluation was strengthened, achieving an identity transformation in which teachers assumed their role with greater self-efficacy.

Taken together, both experiences show how deep reflection makes it possible to narrow the gap between the official curriculum and real practice in higher education.

**Keywords :** Reflective Practice; Teaching Transformation; Philosophy of Education; Communicative Approach; Systematization of Experiences.