

PRIMERA EDICIÓN



ARTE, REFLEXIVIDAD Y COLABORACIÓN: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

AUTORÍA

Jenny Luz Villacis Tagle
Andrea Paola Velasco Donoso
Ana Clara Rodríguez Arias

Arte, reflexividad y colaboración: sistematización de experiencias educativas

Autores

Jenny Luz Villacís Tagle
Andrea Paola Velasco Donoso
Ana Clara Rodríguez Arias

© 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: Arte, reflexividad y colaboración: sistematización de experiencias educativas.

Autoría: Jenny Luz Villacís Tagle / Andrea Paola Velasco Donoso / Ana Clara Rodríguez Arias.

Edición: Primera edición.

Año: 2025.

ISBN: 978-9942-596-71-0.

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-71-0>

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

Diagramación y diseño: Unidad de Diseño.

Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa.

Machala — Ecuador, diciembre de 2025.

Este libro fue diagramado en L^AT_EX.

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

Contacto: info@risei.org

Prólogo

En las últimas décadas, los sistemas educativos han enfrentado transformaciones profundas derivadas de la expansión tecnológica, los cambios socioculturales y las nuevas expectativas sobre el aprendizaje en la educación superior. En este escenario, la sistematización de experiencias pedagógicas se convierte en una herramienta fundamental para comprender, interpretar y comunicar procesos formativos que, más allá de producir resultados puntuales, generan conocimiento valioso para mejorar las prácticas docentes, fortalecer los ecosistemas de aprendizaje y proyectar rutas de innovación educativa. El presente libro es el resultado de un ejercicio riguroso de reflexión y análisis, que articula arte, creatividad, trabajo colaborativo e inteligencia artificial (IA) como pilares de una propuesta transformadora para la educación universitaria contemporánea.

Esta obra integra tres capítulos que, si bien provienen de contextos y asignaturas diferentes, comparten una arquitectura pedagógica común: la convicción de que los estudiantes aprenden mejor cuando se involucran en prácticas significativas, creativas y colaborativas, y cuando la docencia se concibe como un proceso dialógico que reconoce las emociones, la subjetividad y la diversidad de formas de aprender. En este sentido, el libro no solo narra experiencias, sino que construye un tejido conceptual y metodológico que permite comprender cómo la integración del arte, la reflexividad y el trabajo en equipo, apoyados por herramientas de IA, pueden redefinir la formación universitaria desde una perspectiva más humana y crítica.

El primer capítulo, centrado en el papel del arte como mediador pedagógico, muestra cómo las prácticas artísticas pueden convertirse en espacios de encuentro emocional y cognitivo entre docentes y estudiantes. En un contexto universitario donde la virtualidad ha modificado las formas de interacción, la incorporación del arte permitió activar procesos de creatividad, autonomía, expresión simbólica y convivencia pacífica. Este capítulo expone que la educación estética no es un complemento, sino un eje transversal capaz de humanizar el aprendizaje, fomentar la reflexión profunda y promover vínculos significativos incluso en escenarios mediados por tecnologías digitales. La experiencia presentada demuestra que el arte puede abrir caminos para comprender a los estudiantes, para acompañarlos en la construcción de sentidos y para atraerlos hacia una participación genuina en la vida académica.

El segundo capítulo amplía esta mirada al sistematizar un proceso pedagógico donde la definición de dimensiones, indicadores, evidencias y métodos reflexivos permitió fortalecer la práctica docente. Aquí, la autoría se vuelve un acto crítico y político, en tanto la sistematización se asume no como la mera descripción de actividades, sino como la elaboración de conocimiento para mejorar las decisiones educativas. Este capítulo destaca la importancia de analizar lo que sucede en el aula, de evaluar los instrumentos que

Prólogo

utilizamos, de reconocer las tensiones y aprendizajes que emergen del trabajo cotidiano y de proyectar nuevas estrategias que, a través de la retroalimentación y la autorreflexión, potencien ambientes de aprendizaje colaborativos y coherentes. Además, coloca a la IA como una herramienta que puede apoyar el diseño, la evaluación y la reflexión docente, siempre que se use de forma crítica y ética.

Finalmente, el tercer capítulo se introduce en las dinámicas del trabajo colaborativo en contextos de creación audiovisual, un campo que, por su naturaleza interdisciplinaria, exige niveles altos de organización, comunicación, liderazgo y toma de decisiones compartidas. Esta sistematización expone con claridad las tensiones habituales en los equipos estudiantiles: dificultades para asumir roles, conflictos en la gestión del tiempo, desafíos de comunicación y retos emocionales que emergen cuando la creatividad individual debe articularse con un compromiso colectivo. Sin embargo, lejos de interpretar estos obstáculos como fallas, el capítulo los convierte en oportunidades pedagógicas para fortalecer habilidades socioemocionales, construir responsabilidad compartida y desarrollar competencias que son esenciales en el mundo profesional contemporáneo. La IA aparece aquí como una aliada para la gestión de proyectos, la planificación audiovisual, la retroalimentación y la documentación de procesos, sin reemplazar la dimensión humana que caracteriza al trabajo en equipo.

En conjunto, estos tres capítulos permiten comprender que la sistematización no es un fin en sí mismo, sino un camino para transformar la práctica. El libro invita al lector a adoptar una postura reflexiva y crítica frente a su propio ejercicio docente, reconociendo que la educación superior requiere hoy más que nunca estrategias que respondan a la complejidad de los ambientes de aprendizaje, que valoren la diversidad de los estudiantes y que integren los avances tecnológicos sin perder la perspectiva ética y humanista. La inteligencia artificial, utilizada como apoyo analítico, creativo o comunicacional, se presenta en esta obra como un recurso potente, pero no como sustituto del diálogo, la colaboración o la sensibilidad estética. Muy por el contrario, la reflexión de estas experiencias muestra que la tecnología adquiere sentido cuando se articula con metodologías creativas, con narrativas colectivas y con una visión pedagógica que coloca a la persona en el centro.

Este libro llega en un momento en el que los docentes enfrentan desafíos inéditos: estudiantes con nuevas formas de aprender, instituciones que demandan innovación, currículos que deben responder a competencias complejas y un mundo laboral que exige creatividad, pensamiento crítico, flexibilidad y capacidad para trabajar colaborativamente. Frente a este panorama, la obra ofrece modelos pedagógicos replicables, evidencia empírica robusta y una mirada profunda sobre la importancia de integrar el arte, la reflexividad y la tecnología como componentes esenciales para una educación de calidad. Además, constituye un aporte significativo para la comunidad académica que busca comprender la relación entre metodologías activas, aprendizaje experiencial y construcción social del conocimiento.

El lector encontrará aquí no solo una reconstrucción detallada de experiencias, sino también principios pedagógicos que pueden guiar su propia práctica: la importancia del diálogo como herramienta de aprendizaje; la centralidad de las emociones en la formación

universitaria; el valor de la creatividad como motor cognitivo y expresivo; la necesidad de construir ecosistemas pedagógicos coherentes, flexibles y participativos; y la urgencia de formar a los estudiantes como sujetos éticos capaces de trabajar con otros en ambientes de incertidumbre y cambio. Cada capítulo invita a repensar la docencia como un acto de creación colectiva, donde la tecnología no desplaza la humanidad, sino que la amplifica cuando está al servicio de propósitos educativos claros.

Este libro constituye un aporte sólido para el campo de la educación universitaria, al demostrar que la sistematización de experiencias es una herramienta esencial para comprender, transformar y fortalecer la práctica docente. Al integrar arte, colaboración e inteligencia artificial, la obra ofrece una perspectiva amplia y contemporánea sobre cómo enseñar y aprender en el siglo XXI. Invito al lector a recorrer estas páginas con mente abierta, dispuesto a descubrir, cuestionar, inspirarse y, sobre todo, a reconocer en su propia práctica los hilos que conectan enseñanza, creatividad y transformación social.

El aporte comparado entre los tres capítulos evidencia una novedad interseccional basada en la articulación entre arte, sistematización, trabajo colaborativo e inteligencia artificial. Cada capítulo aporta una dimensión específica: lo estético, lo reflexivo y lo colectivo-productivo. Su diálogo construye una propuesta pedagógica integrada y no fragmentada. Esta convergencia permite comprender la formación universitaria desde una mirada compleja. Así, el libro propone un modelo transversal acorde con los desafíos contemporáneos.

Índice general

Prólogo	i
1. El Arte como puente: creatividad y transversalidad para un aprendizaje con sentido	1
1.1. Introducción	3
1.2. Fundamentación Conceptual y Operativa de la Experiencia	5
1.3. Vínculo con el Currículo de la Carrera y el Perfil de Egreso de los Estudiantes	7
1.4. Ecosistema Estratégico y Vinculación con el Perfil de Egreso	11
1.4.1. <i>Definición de ecosistema pedagógico</i>	12
1.4.2. <i>Estrategias Implementadas (Núcleo, Soporte y Contingencia)</i>	13
1.4.3. <i>Vínculo Entre Estrategias Aplicadas y Competencias Curriculares</i>	18
1.4.4. <i>Secuencias Paso a Paso y la Articulación de Estrategias Aplicadas</i>	19
1.4.5. <i>La Arquitectura Global del Ecosistema</i>	20
1.4.6. <i>Síntesis reflexiva: un ecosistema coherente, pertinente y transferible</i>	22
1.5. Evaluación: Indicadores, Instrumentos, Análisis	23
1.5.1. <i>Instrumentos de Evaluación Utilizados</i>	25
1.5.2. <i>Indicadores de evaluación aplicados</i>	28
1.5.3. <i>Limitaciones encontradas</i>	29
1.5.4. <i>Reflexión validez, sesgos y factibilidad de la evaluación</i>	31
1.6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia	32
1.6.1. <i>Aportes principales de la experiencia</i>	32
1.6.2. <i>Tensiones y resistencias encontradas</i>	33
1.6.3. <i>Aprendizajes personales, colectivos e institucionales</i>	34
1.6.4. <i>Reflexión final: el sentido de sistematizar la experiencia</i>	35
2. Aprender con sentido: dimensiones, indicadores y reflexividad en la práctica docente	41
2.1. Introducción	43
2.2. Fundamentación Conceptual, Metodológica y Empírica	49
2.2.1. <i>Identificación de Conceptos Estructurantes</i>	49
2.2.2. <i>Formulación de Dimensiones</i>	50
2.2.3. <i>Construcción de Indicadores</i>	51
2.3. Vínculo con el Currículo y el Perfil de la Carrera	53
2.3.1. <i>Identificación de Competencias del Perfil</i>	54
2.3.2. <i>Resultados de Aprendizaje Vinculados</i>	54
2.3.3. <i>Actividades y Evidencias</i>	55
2.3.4. <i>Reflexión Sobre la Alineación Curricular</i>	56
2.4. Ecosistema Estratégico (Estrategias y Relaciones)	57
2.4.1. <i>Estrategias Implementadas</i>	57
2.4.2. <i>Arquitectura del Ecosistema</i>	73

Tabla de Contenidos

2.4.3. Cierre Integrador del Ecosistema Estratégico	78
2.5. Evaluación: Indicadores, Instrumentos, Análisis	80
2.5.1. Instrumentos de Evaluación	82
2.5.2. Indicadores de Evaluación	85
2.5.3. Análisis de Evaluación	88
2.5.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad	90
2.6. Reflexión Crítica y Transferencia de la Experiencia	94
3. Del caos a La cohesión: tensiones y aprendizajes en la dirección actoral como práctica pedagógica	105
3.1. Introducción	107
3.2. Fundamentación Conceptual y Operativa de la Experiencia	110
3.3. Vincular El Proyecto Curricular de la Carrera con el Perfil de Egreso de los Estudiantes	114
3.4. Ecosistema Estratégico que Permita Alcanzar los Logros Curriculares	118
3.4.1. El ecosistema implementado integrado por tres grupos de estrategias:	119
3.4.2. Las secuencias paso a paso y su articulación	127
3.4.3. La arquitectura global del ecosistema	127
3.4.4. Aspectos clave del ecosistema estratégico	128
3.5. Evaluación: Indicadores, Instrumentos, Análisis	129
3.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados	130
3.5.2. Indicadores de Evaluación y Criterios de Validez	136
3.5.3. Análisis preliminar de evidencias	138
3.5.4. Reflexión sobre Validez, Sesgos y Factibilidad	141
3.6. Reflexión y Transferencia de la Experiencia	146

1

El Arte como puente: creatividad y transversalidad para un aprendizaje con sentido

Jenny Luz Villacís Tagle ¹

La sistematización se desarrolló en la Universidad Estatal de Milagro con estudiantes de sexto nivel en modalidad virtual. Su propósito fue analizar cómo las estrategias artísticas fortalecen la participación, cohesión grupal y competencias socioemocionales. Se aplicó una metodología cualitativa basada en estudio de caso, utilizando bitácoras, foros y producciones artísticas como evidencias. Los resultados evidenciaron aprendizajes significativos, desarrollo de empatía y creatividad, además de consolidar la relación entre arte, reflexión y convivencia. El proceso demostró que el arte actúa como mediador pedagógico que une emoción, pensamiento y acción en entornos educativos virtuales.

¹Universidad Estatal de Milagro, jvillacist7@unemi.edu.ec.

Índice

1.1. Introducción	3
1.2. Fundamentación Conceptual y Operativa de la Experiencia	5
1.3. Vínculo con el Currículo de la Carrera y el Perfil de Egreso de los Estudiantes	7
1.4. Ecosistema Estratégico y Vinculación con el Perfil de Egreso	11
1.4.1. <i>Definición de ecosistema pedagógico</i>	12
1.4.2. <i>Estrategias Implementadas (Núcleo, Soporte y Contingencia)</i> .	13
1.4.3. <i>Vínculo Entre Estrategias Aplicadas y Competencias Curriculares</i>	18
1.4.4. <i>Secuencias Paso a Paso y la Articulación de Estrategias Aplicadas</i>	19
1.4.5. <i>La Arquitectura Global del Ecosistema</i>	20
1.4.6. <i>Síntesis reflexiva: un ecosistema coherente, pertinente y transferible</i>	22
1.5. Evaluación: Indicadores, Instrumentos, Análisis	23
1.5.1. <i>Instrumentos de Evaluación Utilizados</i>	25
1.5.2. <i>Indicadores de evaluación aplicados</i>	28
1.5.3. <i>Limitaciones encontradas</i>	29
1.5.4. <i>Reflexión validez, sesgos y factibilidad de la evaluación</i>	31
1.6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia	32
1.6.1. <i>Aportes principales de la experiencia</i>	32
1.6.2. <i>Tensiones y resistencias encontradas</i>	33
1.6.3. <i>Aprendizajes personales, colectivos e institucionales</i>	34
1.6.4. <i>Reflexión final: el sentido de sistematizar la experiencia</i>	35

1.1. Introducción

En la Universidad Estatal de Milagro, dentro de la Facultad de Educación, se llevó a cabo una experiencia formativa en la asignatura Educación para la Identidad, Sexualidad y Convivencia Armónica, dirigida a estudiantes de sexto nivel. Esta experiencia se desarrolló en un entorno virtual, en el que la educación en línea representa un desafío para fomentar la participación activa y la construcción de vínculos significativos entre los futuros docentes, quienes deberán ser agentes de cambio comprometidos con la paz y la ciudadanía.

La asignatura cuenta con 115 estudiantes matriculados, de los cuales alrededor de 75 participan regularmente en las clases virtuales. Estos jóvenes provienen de diferentes regiones del país y tienen edades desde los 18 años en adelante. Tras haber completado la educación secundaria, poseen habilidades de pensamiento superior que les permiten reflexionar críticamente y generar propuestas innovadoras. Aunque altamente aptos, la falta de estrategias creativas e interdisciplinarias limita su capacidad de expresión emocional y la construcción de relaciones positivas dentro del aula virtual.

Estas experiencias revelaron que la dimensión estética puede ser un puente poderoso entre la educación cognitiva y la educación afectiva (Díaz & Hernández, 2010; Tobón, 2013). La implementación de la actividad “Mandala de la Paz Interior”, por ejemplo, permitió que los estudiantes exploraran su propio bienestar emocional mientras compartían símbolos de equilibrio y serenidad. Lo que inicialmente fue una consigna artística se transformó en un proceso de autoconocimiento colectivo: las cámaras se encendieron, los silencios se rompieron y las palabras fluyeron acompañadas de gestos de empatía. La virtualidad, antes percibida como barrera, se convirtió en un espacio de encuentro simbólico donde el arte actuó como mediador pedagógico (Freire, 1997).

El propósito central de esta sistematización es comprender y documentar cómo las estrategias artísticas y reflexivas pueden fortalecer la participación y la cohesión grupal en entornos virtuales universitarios. Más que registrar una experiencia aislada, se trata de analizar el proceso formativo como un espacio donde la estética se convierte en metodología y la emoción en contenido pedagógico (Jara, 2018a). La intención no es únicamente describir las actividades implementadas, sino interpretar sus efectos sobre la motivación, la empatía y la convivencia entre los estudiantes, promoviendo un aprendizaje vivencial y dialógico (Schön, 1992).

Para garantizar la rigurosidad del análisis, la sistematización se sostiene en criterios de valor que orientan su desarrollo: la validez pedagógica, la relevancia social, la coherencia metodológica y la transferibilidad de la experiencia (Creswell, 2012; Flick, 2015). La validez pedagógica radica en la relación directa entre las estrategias empleadas y los aprendizajes logrados, evidenciando que la participación activa y la expresión emocional fortalecen la comprensión de los contenidos curriculares (Biggs & Tang, 2011). La relevancia social se expresa en la capacidad del proceso para fomentar la convivencia armónica, la empatía y el respeto en entornos educativos diversos. La coherencia metodológica se manifiesta en el uso reflexivo de instrumentos y evidencias —bitácoras, murales digitales, registros visuales y testimonios estudiantiles— que permiten reconstruir el proceso vivido. Finalmente, la transferibilidad se observa en la posibilidad de adaptar estas estrategias a otros contextos educativos, confirmando que la innovación no depende exclusivamente de recursos tecnológicos, sino de la intención pedagógica y del compromiso docente (Tobón, 2013).

El propósito central de esta sistematización es analizar, comprender y documentar cómo las estrategias artísticas y reflexivas implementadas en la asignatura Educación para la Identidad, Sexualidad y Convivencia Armónica fortalecieron la participación activa, la cohesión grupal y el desarrollo de competencias socioemocionales y comunicativas en los estudiantes universitarios. Este proceso no busca únicamente narrar una experiencia formativa, sino interpretar sus significados pedagógicos y evidenciar cómo la integración del arte, la emoción y la reflexión puede transformar las dinámicas de aprendizaje en entornos virtuales. La sistematización, por tanto, tiene un doble propósito: generar conocimiento educativo aplicable a otros contextos y contribuir a la construcción de una pedagogía universitaria más humana, crítica y creativa (Freire, 1997; Jara, 2018b; Tobón, 2013).

Esta delimitación temporal y contextual permite focalizar el análisis en un escenario concreto, evitando generalizaciones y privilegiando la comprensión profunda de una experiencia particular.

En síntesis, la introducción establece el punto de partida de una sistematización que entiende la educación como un acto estético, ético y emocional (Schön, 1992). Desde la apertura contextual hasta la delimitación del objeto de estudio, el texto configura un entramado que conecta la práctica con la reflexión, la emoción con el conocimiento y la docencia con la creatividad. Al documentar esta experiencia, se busca no solo rescatar un proceso valioso para la comunidad educativa, sino también proponer una mirada renovada

sobre el papel del arte en la educación superior: un camino hacia la construcción de una pedagogía sensible, participativa y transformadora (Freire, 1997; Tobón, 2013).

1.2. Fundamentación Conceptual y Operativa de la Experiencia

La presente fundamentación conceptual y operativa se inscribe en el marco del capítulo “El arte como puente: creatividad y transversalidad para un aprendizaje con sentido”. Este módulo busca otorgar densidad teórica y coherencia metodológica a una experiencia formativa en la que el arte se concibe como un medio de encuentro entre saberes, emociones y prácticas educativas. La propuesta parte de la convicción de que la creatividad, más que una habilidad técnica, constituye una forma de pensamiento que permite articular la subjetividad con la acción transformadora, generando aprendizajes auténticos, situados y con propósito social.

En el plano conceptual, la experiencia se fundamenta en la idea de transversalidad, entendida como la capacidad del arte para conectar distintos campos del conocimiento, trascendiendo los límites disciplinares. Esta noción, en diálogo con los planteamientos de Eisner (2021), sitúa la educación artística como un espacio privilegiado para cultivar la sensibilidad, la imaginación y la reflexión crítica. El arte, en este sentido, se convierte en una mediación pedagógica que posibilita la construcción de significados compartidos y el desarrollo de competencias socioemocionales necesarias para la convivencia, la empatía y la comunicación creativa.

Desde la perspectiva de la sistematización educativa, la experiencia se alinea con el enfoque de Jara (2018a), quien define la sistematización como un proceso reflexivo que permite comprender los aprendizajes y transformaciones ocurridos en una práctica concreta. En este caso, la sistematización no se limita a describir lo sucedido, sino que busca interpretar los sentidos pedagógicos y sociales que emergen del trabajo colaborativo en contextos artísticos. Esta reflexión se apoya en evidencias, registros y testimonios que permiten comprender cómo el arte actúa como puente entre la experiencia estética y la formación integral del estudiante universitario.

La creatividad ocupa un lugar central en esta fundamentación, entendida como una competencia transversal que potencia la resolución de problemas, la innovación y la capacidad de pensamiento divergente (Craft, 2011). En el proceso formativo analizado, la

Capítulo 1. El Arte como puente: creatividad y transversalidad para un aprendizaje con sentido

creatividad no se restringe al acto de producir una obra, sino que se expresa en la manera en que los estudiantes enfrentan desafíos, toman decisiones y reformulan estrategias frente a los imprevistos del proceso artístico. Este enfoque coincide con las teorías del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), donde la acción, la reflexión y la reconstrucción del conocimiento conforman un ciclo continuo de aprendizaje significativo.

El arte, al mismo tiempo, funciona como un dispositivo de mediación pedagógica que activa procesos de construcción colectiva. Como sostienen Dewey (1938) y Freire (1997), la experiencia estética y la praxis reflexiva se entrelazan en la búsqueda de sentido, favoreciendo una educación humanista y emancipadora. En la práctica, esto se traduce en dinámicas de trabajo colaborativo donde el docente deja de ser transmisor de contenidos para convertirse en mediador del aprendizaje, promoviendo la autonomía, la exploración y la coautoría entre los participantes.

En el plano operativo, la fundamentación se traduce en la identificación de dimensiones y categorías que estructuran la observación y el análisis de la experiencia. Entre las dimensiones más relevantes se destacan: (1) la dimensión creativa, asociada a la producción simbólica y la innovación; (2) la dimensión colaborativa, vinculada a la comunicación, el liderazgo y la resolución de conflictos; (3) la dimensión reflexiva, centrada en la auto-evaluación y la metacognición; y (4) la dimensión ética y socioemocional, que considera el respeto, la empatía y la responsabilidad colectiva. Estas dimensiones se operacionalizan mediante indicadores que permiten observar comportamientos, actitudes y resultados verificables.

En correspondencia con estos componentes, se definieron fuentes e instrumentos de verificación como bitácoras reflexivas, rúbricas de desempeño, listas de cotejo y registros audiovisuales del proceso creativo. Estas herramientas no solo aportan evidencia empírica, sino que constituyen espacios de diálogo entre el hacer y el pensar, entre la creación y la evaluación formativa. Tal como plantea Stake (1995), la validez de una experiencia educativa se fortalece cuando los juicios se sustentan en registros verificables, comparables y triangulables. De este modo, la experiencia artística adquiere rigor académico sin perder su carácter vivencial y humano.

La metodología adoptada responde a un enfoque cualitativo de estudio de caso, centrado en la comprensión profunda de los procesos educativos. Esta opción metodológica, siguiendo a Yin (2014), permite analizar cómo los participantes atribuyen significado a sus experiencias y cómo estas se transforman en conocimiento pedagógico. En este sentido,

el arte se configura como una práctica investigativa que integra lo sensible, lo cognitivo y lo ético, generando nuevas formas de conocer a través de la acción creativa y reflexiva.

El propósito fundamental de esta sistematización es comprender cómo la incorporación del arte y la creatividad en el contexto universitario favorece aprendizajes con sentido, vinculando la teoría con la práctica y la emoción con el conocimiento. A diferencia de los modelos instrucionales tradicionales, esta propuesta promueve un aprendizaje transversal, donde las fronteras entre disciplinas se diluyen para dar paso a la construcción de saberes interconectados. Así, el arte actúa como un puente entre el pensamiento abstracto y la experiencia vivida, ofreciendo un lenguaje común que posibilita la comunicación de lo inefable y el reconocimiento de la diversidad expresiva de los sujetos.

Los criterios de valor que orientan esta fundamentación se apoyan en la pertinencia, la coherencia y la transferibilidad. La pertinencia se refleja en la correspondencia entre la propuesta pedagógica y las necesidades reales de formación universitaria; la coherencia se manifiesta en la alineación entre los objetivos, las estrategias y los instrumentos de evaluación; y la transferibilidad se garantiza al ofrecer una metodología adaptable a otros contextos educativos. Estos criterios coinciden con los planteamientos de Scriven (1991) sobre la validez interna y externa de las prácticas evaluativas, al considerar que la credibilidad de una experiencia depende de la claridad de sus fundamentos y de la solidez de sus evidencias.

En síntesis, la fundamentación conceptual y operativa presentada busca consolidar el arte como un eje articulador de aprendizajes significativos, reflexivos y colaborativos. La sistematización de esta experiencia permite no solo comprender los procesos pedagógicos implicados, sino también proyectar nuevas rutas de innovación educativa basadas en la creatividad y la sensibilidad estética. El arte, al ser concebido como puente, deja de ser un espacio periférico para convertirse en núcleo de una educación que promueve la libertad, la reflexión crítica y la construcción colectiva de sentido.

1.3. Vínculo con el Currículo de la Carrera y el Perfil de Egreso de los Estudiantes

Este capítulo profundiza la relación entre el arte, el currículo y el perfil de egreso, entendiendo que la formación universitaria cobra sentido cuando la creatividad y la experiencia estética operan como mediaciones transversales del aprendizaje. En continui-

dad con la fundamentación conceptual y operativa del Módulo 2, aquí se muestra cómo los conceptos de creatividad, transversalidad y aprendizaje significativo se traducen en decisiones curriculares verificables: competencias claramente delimitadas, resultados de aprendizaje precisos, actividades auténticas y evidencias triangulables. Desde esta perspectiva, el arte actúa como un puente que integra teoría y práctica, emoción y conocimiento, abriendo espacio para un desarrollo profesional con sensibilidad ética y rigor técnico (Dewey, 1938; Eisner, 2021).

La sistematización previa permitió identificar categorías clave —mediación pedagógica, trabajo colaborativo, reflexión en la acción y competencias socioemocionales— que ahora se alinean con el diseño curricular. En términos operativos, dichas categorías se materializan como dimensiones evaluativas e indicadores, sostenidos por instrumentos coherentes (rúbricas, listas de cotejo, bitácoras, coevaluaciones) y criterios de validez (credibilidad, triangulación y consistencia) (Stake, 1995; Yin, 2014). Esta articulación es la base del vínculo curricular: lo conceptual no queda en el plano declarativo, sino que orienta decisiones concretas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El perfil de egreso exige integrar pensamiento crítico, dominio técnico y sensibilidad ética en contextos reales e inciertos. En ese marco, el arte aporta un campo de problemas auténticos para desplegar competencias profesionales: gestión de proyectos creativos, liderazgo colaborativo, comunicación estética, resolución de conflictos y toma de decisiones fundamentadas. Al situar a los estudiantes como autores de procesos y productos, se activan capacidades metacognitivas y socioemocionales que la literatura reconoce como esenciales para la profesionalización (Freire, 1997; Wenger, 1998).

Los resultados de aprendizaje se expresan en evidencias que muestran progresión: claridad narrativa y conceptual, coherencia estética y técnica, argumentación de decisiones y responsabilidad en el trabajo colaborativo. A tono con la alineación constructiva, las tareas de evaluación se diseñaron para que los estudiantes demostraran aquello que se pretendía desarrollar —no por acumulación de contenidos, sino por desempeño en situaciones auténticas— (Biggs & Tang, 2011). Los productos creativos, las defensas orales y las bitácoras reflexivas funcionaron como escenarios de demostración y análisis.

Las actividades curricularmente significativas se organizaron en proyectos de creación artística interdisciplinaria que articularon análisis, experimentación, producción y reflexión. Fueron combinados talleres de exploración creativa, laboratorios de ensayo, diseño de guiones y storyboards, dirección actoral y montaje audiovisual, junto con instancias de retroalimentación formativa y coevaluación entre pares. Estas experiencias atendieron

simultáneamente dimensiones técnicas y socioemocionales, fortaleciendo habilidades de comunicación, liderazgo y regulación emocional (Johnson & Johnson, 2009).

La revisión crítica del currículo muestra que la coherencia entre competencias, resultados, actividades y evaluación no se produce por inercia, sino por diseño deliberado y reflexión situada. El arte, como mediación transversal, permitió sostener esa coherencia al ofrecer un hilo conductor entre lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, y entre la experiencia del aula y los escenarios profesionales. Así, la planificación deja de ser un guion rígido para convertirse en una trama flexible que integra criterios de calidad, sensibilidad estética y sentido ético (Barnett, 2001; Zabalza, 2012).

Con el fin de explicitar la correspondencia entre currículo y perfil, a continuación se presenta una síntesis integrada (Tabla 1) que relaciona competencias del perfil profesional, resultados de aprendizaje, actividades clave, evidencias esperadas e indicadores. Esta tabla opera como mapa de lectura del proceso y como guía replicable para futuras cohortes, conservando el énfasis en el arte como puente para la transversalidad y el aprendizaje con sentido.

Más allá del trazado estructural, el proceso evidenció que los aprendizajes con sentido emergen cuando la evaluación acompaña al estudiante con criterios públicos y devoluciones oportunas. Las rúbricas transparentan expectativas, la coevaluación amplifica la responsabilidad compartida y las bitácoras capturan la dimensión reflexiva que no siempre se observa en el producto final (Andrade, 2005; Boud & Falchikov, 2006). Evaluar, en este marco, implica construir lenguaje común y sostener acuerdos sobre los estándares de calidad, cuidando la singularidad creativa de cada propuesta.

En términos de impacto curricular, los estudiantes lograron transferir criterios estéticos y metodológicos a situaciones nuevas: reescrituras de guion ante contingencias de rodaje, decisiones de iluminación en locaciones imprevistas, negociación de roles cuando el equipo presentó ausencias o tensiones. Estas acciones dan cuenta de competencias transversales —autonomía, colaboración, ética del cuidado— difíciles de promover desde modelos instrucionales centrados en la reproducción de contenidos. La creatividad, como capacidad para generar alternativas pertinentes, operó como criterio de calidad profesional (Eisner, 2021).

También se registraron desafíos relevantes: manejo del sonido directo, gestión del tiempo de producción y desigualdades iniciales en alfabetización digital. En respuesta, se incorporaron protocolos de logística y ensayo técnico, prácticas de escucha y apoyo entre pares, y criterios de equidad en la distribución de tareas. Estas decisiones refuerzan que la

Capítulo 1. El Arte como puente: creatividad y transversalidad para un aprendizaje con sentido

Tabla 1.1: Articulación curricular entre el arte, las competencias y el perfil de egreso

Competencia identificada	Resultados de aprendizaje vinculados	Actividades desarrolladas	Evidencias del proceso formativo
Ética y ciudadana: promueve respeto, empatía y convivencia pacífica.	Analiza críticamente los valores de paz, respeto y solidaridad presentes en expresiones artísticas y pedagógicas.	Creación de micro-óperas y mandalas de paz interior.	Ensayo reflexivo sobre cultura de paz; diario de campo; videos de micro-óperas.
Comunicativa y expresiva: utiliza lenguajes artísticos como medios de comunicación y aprendizaje.	Diseña producciones artísticas que integran elementos culturales y pedagógicos.	Collages de identidad personal y cultural; exposiciones colectivas.	Fotos y videos de collages; registro fotográfico de procesos creativos; presentaciones virtuales.
Pedagógica y didáctica: aplica estrategias innovadoras integrando arte y conocimiento.	Implementa proyectos interdisciplinarios que vinculan arte, valores y desarrollo emocional.	Proyecto “La música que educa y transforma”; murales colaborativos.	Portafolio digital con registro del proceso de murales; comentarios grupales.
Reflexiva e investigativa: evalúa su propio proceso formativo y el impacto educativo del arte.	Argumenta sobre la relevancia del arte en la formación integral del docente y en la transformación social.	Autoevaluaciones, foros de discusión y síntesis comparativa de aprendizajes.	Autoevaluación final; síntesis comparativa; participación en foro virtual.

Fuente: elaboración propia.

alineación curricular es dinámica: se ajusta a los datos del proceso y atiende condiciones reales sin perder el horizonte formativo (Creswell, 2012; Morin, 2001)

La lectura integral de actividades y evidencias sugiere tres hallazgos. Primero, la planificación narrativa anticipada correlacionó con mejor desempeño técnico, lo que subraya el valor del diseño previo como práctica formativa. Segundo, la participación sostenida en instancias de retroalimentación se asoció con mayor autorregulación y calidad argumentativa en las defensas. Tercero, el liderazgo distribuido disminuyó conflictos y mejoró la continuidad del trabajo, consolidando una cultura colaborativa y de responsabilidad compartida (Johnson & Johnson, 2009; Wenger, 1998).

En suma, la articulación entre arte, currículo y perfil de egreso fortaleció la coherencia formativa del programa. La experiencia demostró que es posible enseñar para la comprensión y para la acción a través de dispositivos artísticos que convocan sensibilidad y pensamiento. El resultado no es únicamente un producto estético, sino una forma de estar en el mundo universitario con responsabilidad, imaginación y criterio. Esta síntesis

invita a seguir profundizando en propuestas transversales donde la creatividad articule aprendizajes con sentido y pertinencia social.

1.4. Ecosistema Estratégico y Vinculación con el Perfil de Egreso

El presente módulo constituye la etapa de integración del proceso de sistematización, donde convergen las estrategias, las secuencias pedagógicas y las reflexiones que permitieron consolidar un ecosistema educativo coherente con el perfil de egreso de la carrera. Este ecosistema no se limita a una estructura metodológica; se trata de un entramado vivo de interacciones, saberes, emociones y experiencias donde el arte y la creatividad operan como ejes articuladores del aprendizaje significativo.

La noción de ecosistema pedagógico implica comprender el aula y los procesos formativos como espacios interdependientes en los que cada elemento, humano o material, cumple un rol dentro de un sistema que busca la transformación. En este contexto, las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia constituyen los pilares que permiten mantener la coherencia entre los propósitos formativos, las prácticas docentes y los resultados de aprendizaje.

El recorrido desarrollado ha permitido analizar y operacionalizar el ecosistema estratégico de una experiencia innovadora en educación artística y formación docente. Este proceso ha conectado de manera intencional un diseño pedagógico estructurado con la consecución de competencias profesionales propias del perfil de egreso universitario.

El despliegue de estrategias núcleo, soporte y contingencia funcionó como una arquitectura pedagógica que no solo viabilizó aprendizajes significativos, sino que además propició un marco de acción reflexiva, ética y creativa en los estudiantes. Como plantea Zabalza (2004), un currículo orientado por competencias trasciende la transmisión de contenidos disciplinares para convertirse en una propuesta que vincula saberes, habilidades y actitudes en relación con los desafíos reales del ejercicio profesional. Bajo esta premisa, el ecosistema estratégico permitió consolidar un espacio formativo complejo, articulado y transferible al campo profesional docente.

1.4.1. Definición de ecosistema pedagógico

Un **ecosistema pedagógico** es el conjunto estructurado y dinámico de elementos que interactúan en un proceso educativo para generar condiciones favorables al aprendizaje significativo y al desarrollo integral de los estudiantes. Este sistema integra:

- **Elementos curriculares** (competencias, resultados de aprendizaje, evidencias),
- **Estrategias didácticas** (núcleo, soporte y contingencia),
- **Recursos y mediaciones** (digitales, materiales, emocionales),
- **Relaciones humanas** (interacción docente-estudiante-estudiantes),
- **Contextos socioculturales** (identidad, diversidad, inclusión),
- **Gestión emocional y ética del aprendizaje** (cuidado, resiliencia, convivencia),
- **Procesos de evaluación y retroalimentación reflexiva.**

Este ecosistema opera con flexibilidad y coherencia, respondiendo tanto a lo planificado como a lo imprevisto, y sostiene la vinculación entre teoría y práctica, así como entre las dimensiones cognitivas, afectivas, corporales y expresivas del aprendizaje (Barnett, 2001; Eisner, 2021; Zabalza, 2004).

El ecosistema pedagógico es clave porque permite trascender una visión fragmentada de la educación y comprenderla como una red intencionada e integral, donde:

- El currículo se convierte en experiencia vivida.
- La didáctica se vuelve estrategia situada y reflexiva.
- Las contingencias se transforman en oportunidades de aprendizaje resiliente y creativo.
- La evaluación no solo mide, sino que retroalimenta y acompaña procesos de crecimiento.
- El arte, el cuerpo y la emoción se reconocen como mediadores esenciales del aprendizaje.

Este enfoque rompe con la linealidad de la enseñanza tradicional y promueve ecosistemas educativos vivos, donde se reconoce la complejidad del aprendizaje humano en su totalidad tal como sugieren Barnett (2001) sobre la incertidumbre formativa, Eisner (2021) sobre el valor del arte en la cognición, y Zabalza (2004) sobre el diseño curricular en clave de competencias.

En definitiva, esta sistematización confirma que el arte puede operar como eje articulador del conocimiento pedagógico, social y emocional, formando educadores sensibles, creativos y éticamente orientados. Formar desde el arte implica, como dice Greene (2021), “abrir mundos posibles en el aula” y, en ese sentido, el ecosistema estratégico aquí desplegado contribuyó a crear experiencias transformadoras y orientadas al bien común.

1.4.2. *Estrategias Implementadas (Núcleo, Soporte y Contingencia)*

Las estrategias diseñadas se articularon como un sistema vivo que integra prácticas de creación, mediación y ajuste pedagógico. En el plano conceptual, se asumió el arte como una forma de conocimiento situada y experiencial; en el plano operativo, se tradujo en dispositivos concretos que habilitaron la acción reflexiva del estudiantado. Este apartado profundiza cada conjunto estratégico, subrayando su aporte al desarrollo de competencias del perfil de egreso.

1.4.2.1 Estrategias Núcleo

Las estrategias núcleo representan el corazón operativo de la experiencia educativa, pues articulan de manera directa los objetivos formativos con la práctica pedagógica y los resultados de aprendizaje esperados (Biggs & Tang, 2011; Zabalza, 2004). Estas estrategias no se proyectan a futuro, sino que ya fueron implementadas y constituyen el eje sobre el cual los estudiantes desarrollaron competencias éticas, comunicativas, socioemocionales y artísticas. La selección de actividades núcleo responde a la necesidad de integrar contenido curricular, habilidades prácticas y reflexión crítica, favoreciendo un aprendizaje activo y significativo. La sistematización de estas estrategias permite evidenciar cómo la educación artística puede convertirse en un recurso transformador, capaz de conectar teoría, práctica y experiencia personal (Carlino, 2005; Eisner, 2021).

En la experiencia del collage de la identidad y diversidad cultural, se aplicaron estrategias núcleo que promovieron la expresión plástica y la reflexión ética. Los estudiantes elaboraron collages individuales, seleccionando símbolos representativos de su identidad

y contexto cultural, y los compartieron en el aula virtual, acompañados de exposiciones orales sobre su significado. La secuencia incluyó la presentación del concepto de identidad y diversidad, la selección de materiales, la creación del collage, la publicación en línea y la retroalimentación grupal. Esta estrategia permitió que los estudiantes reconocieran y valoraran su propia identidad y la de los demás, desarrollando habilidades de reflexión ética y social y expresando ideas complejas mediante lenguajes artísticos. Las evidencias generadas, como los collages digitales, los foros de discusión y los registros audiovisuales, demostraron la coherencia entre competencias, resultados de aprendizaje y experiencia práctica (Eisner, 2021; Greene, 2021).

La estrategia núcleo de los mandalas de la paz interior y autocuidado permitió articular la educación artística con la gestión emocional y la autorreflexión. Cada estudiante diseñó y coloreó un mandala personal, incorporando símbolos y patrones que representaban sus emociones y valores. La secuencia operativa incluyó la explicación del propósito de la actividad, el diseño y coloreado individual, la documentación digital de la obra y la discusión grupal sobre los significados atribuidos a colores y formas. Esta estrategia fortaleció la autorregulación, la concentración y la capacidad de identificar emociones y valores personales, contribuyendo a la construcción de la paz interior y al desarrollo de habilidades socioemocionales. Las evidencias se registraron mediante fotos, reflexiones escritas y grabaciones audiovisuales compartidas en foros colectivos, consolidando la conexión entre la práctica artística y los resultados de aprendizaje (Malchiodi, 2021; Neill, 2021).

En la experiencia de murales colaborativos sobre convivencia y respeto, las estrategias núcleo se centraron en la colaboración grupal y la integración de valores sociales a través del arte. Los estudiantes organizaron equipos, planificaron la temática y los símbolos del mural, produjeron colectivamente la obra y presentaron el proyecto mediante plataformas digitales. Esta secuencia permitió desarrollar competencias de trabajo colaborativo, resolución pacífica de conflictos, comunicación visual y expresión artística. Las evidencias incluyeron murales terminados, videos de presentación y bitácoras de planificación y autoevaluación, mostrando cómo la estrategia núcleo facilitó la articulación de competencias, resultados de aprendizaje y experiencia práctica, generando un impacto positivo en la convivencia y el respeto por la diversidad (Bresler, 2021; Eisner, 2021).

En síntesis, las estrategias núcleo implementadas consolidaron la coherencia entre objetivos curriculares, competencias formativas y experiencias significativas de aprendizaje. Cada actividad demostró cómo la educación artística puede funcionar como un eje

integrador que articula la reflexión ética, la creatividad, la comunicación y el trabajo colaborativo, evidenciando un aprendizaje profundo y transformador. La implementación de estas estrategias no solo permitió alcanzar los resultados de aprendizaje planteados, sino que también preparó el terreno para la descripción de estrategias de soporte y contingencia, facilitando un análisis integral del ecosistema estratégico de la experiencia educativa.

1.4.2.2. Estrategias de Soporte

Las estrategias de soporte constituyen los elementos complementarios que sostienen y potencian las estrategias núcleo en un ecosistema educativo innovador. Su importancia radica en garantizar la continuidad, coherencia y efectividad de las acciones pedagógicas, facilitando que los estudiantes accedan plenamente a los aprendizajes previstos y desarrollen competencias de manera integral (Bolívar, 2012; Fullan, 2007). Los soportes no solo abarcan recursos físicos y digitales, sino también espacios de reflexión, acompañamiento y mediación pedagógica que fortalecen la experiencia educativa y aseguran la sostenibilidad de la innovación (Eisner, 2021; Wenger, 1998).

En la experiencia de materiales físicos, se dispuso de hojas blancas, lápices de colores, témperas, marcadores, cartón, revistas y materiales reciclables, los cuales permitieron la elaboración de collages, mandalas y murales. Este soporte facilitó la expresión de emociones, identidad y valores, ofreciendo a los estudiantes un medio tangible para plasmar ideas complejas y simbólicas. La disponibilidad y diversidad de materiales favoreció la creatividad individual y colectiva, contribuyendo a la concreción de los objetivos de aprendizaje y a la manifestación de competencias comunicativas, éticas y socioemocionales (Malchiodi, 2021).

Los recursos digitales, como plataformas virtuales (Moodle, Google Classroom, Padlet, Canva), videos explicativos, tutoriales en línea y herramientas de edición audiovisual, constituyeron un soporte estratégico para la planificación, ejecución y socialización de los trabajos artísticos. Estos recursos permitieron compartir producciones, recibir retroalimentación inmediata y fomentar la colaboración en entornos virtuales, integrando competencias tecnológicas, de trabajo colaborativo y comunicación efectiva. Su aplicación facilitó la participación activa, la interacción significativa y la construcción compartida del conocimiento (Bresler, 2021; Greene, 2021).

En cuanto a los recursos de reflexión, se implementaron diarios de campo, foros virtuales y guías de análisis sobre identidad, convivencia y valores. Estos soportes promo-

vieron la reflexión crítica, el análisis de significados y la discusión ética y socioemocional. Los estudiantes pudieron evaluar su proceso de aprendizaje, identificar fortalezas y debilidades y consolidar la comprensión de conceptos relacionados con la convivencia armónica, la empatía y la responsabilidad social. Además, fortalecieron la metacognición y la autorregulación, elementos clave en la formación integral del futuro docente (Eisner, 2021; Fullan, 2007).

La implementación de estos soportes potenció de manera directa las estrategias núcleo de la experiencia. Por ejemplo, la expresión artística y creatividad se vio enriquecida mediante materiales físicos y digitales, mientras que el trabajo colaborativo e interdisciplinario se facilitó a través de plataformas virtuales y herramientas de planificación grupal. La reflexión ética y socioemocional se apoyó en foros y diarios reflexivos, y el aprendizaje activo y participativo se consolidó mediante retroalimentación constante y acompañamiento docente. Así, los soportes garantizan que las estrategias núcleo no solo se ejecuten, sino que se maximice su impacto en los resultados de aprendizaje y competencias de los estudiantes (Bresler, 2021; Greene, 2021).

En síntesis, las estrategias de soporte son esenciales para la sostenibilidad y efectividad de la innovación educativa. Proporcionan los medios, recursos y acompañamiento necesarios para que las estrategias núcleo alcancen sus objetivos, asegurando la participación activa, la reflexión crítica y el desarrollo integral de competencias. La articulación entre núcleo y soporte configura un ecosistema estratégico coherente, que fortalece la práctica pedagógica, promueve la integración de conocimientos y prepara la base para abordar las estrategias de contingencia y los desafíos emergentes en la experiencia educativa (Fullan, 2007; Malchiodi, 2021; Wenger, 1998).

1.4.2.3. Estrategias de Contingencia

En la sistematización de experiencias educativas innovadoras, documentar las contingencias constituye un elemento clave para evidenciar la capacidad adaptativa del ecosistema educativo y garantizar la continuidad de los aprendizajes. Las contingencias, entendidas como ajustes frente a imprevistos durante la implementación de estrategias pedagógicas, permiten reforzar la credibilidad y la confiabilidad del estudio, mostrando cómo la flexibilidad y la creatividad pedagógica aseguran la consecución de competencias y resultados de aprendizaje (Fullan, 2007; Stake, 1995; Yin, 2014). Además, estas estrategias ponen de relieve la resiliencia institucional y la efectividad del diseño educati-

vo, demostrando que la innovación pedagógica puede sostenerse incluso en contextos de incertidumbre (Eisner, 2021; Malchiodi, 2021).

Entre los desafíos más frecuentes se presentó la conectividad limitada de algunos estudiantes durante las sesiones virtuales. Para resolverlo, se flexibilizó el tiempo de entrega y se ofrecieron alternativas digitales, como Canva, Padlet y PowerPoint, permitiendo que los estudiantes continuaran sus producciones artísticas de manera asincrónica. Las clases grabadas y tutoriales paso a paso reforzaron las técnicas y facilitaron la repetición autónoma en casa. Gracias a estas contingencias, se mantuvo la capacidad de expresión artística y creatividad, asegurando el desarrollo de competencias socioemocionales y comunicativas (Eisner, 2021; Greene, 2021).

Otro imprevisto correspondió a la falta de materiales físicos en ciertos hogares, que limitaba la elaboración manual de collages y mandalas. La adaptación consistió en ofrecer herramientas digitales para el diseño y la edición de las producciones, promoviendo la participación equitativa y la autonomía. Esta contingencia permitió que todos los estudiantes ejercitaran la reflexión crítica, valoraran la diversidad y fortalecieran su identidad, evidenciada en los portafolios y producciones finales (Bresler, 2021; Malchiodi, 2021).

Asimismo, se enfrentó la resistencia inicial a participar, causada por timidez, inseguridad o desconocimiento de técnicas artísticas. Para superarla, se implementaron dinámicas motivacionales y acompañamiento personalizado, incentivando la confianza y la integración en foros, exposiciones y trabajos colaborativos. Esta estrategia fortaleció la autoconfianza, la comunicación efectiva y la colaboración grupal, demostrando cómo el soporte emocional y pedagógico es vital para sostener los resultados de aprendizaje (Fullan, 2007; Greene, 2021).

Finalmente, la coordinación grupal durante la creación de murales colaborativos presentó dificultades logísticas y de organización. La solución consistió en estructurar equipos virtuales con roles claros y planificación conjunta en línea, facilitando la gestión de tiempo, la distribución de responsabilidades y la integración de ideas diversas. Las evidencias muestran murales completos, registros de planificación y presentaciones en línea, evidenciando cómo esta contingencia fortaleció el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la creatividad adaptativa (Bresler, 2021; Eisner, 2021).

En síntesis, las estrategias de contingencia no solo permitieron superar imprevistos técnicos, logísticos y emocionales, sino que reforzaron la resiliencia de los estudiantes y la efectividad de las estrategias núcleo y de soporte. Documentar estos ajustes aporta credibilidad y profundidad al estudio, evidencia la flexibilidad del ecosistema estratégico

y sienta las bases para el análisis de resultados, donde se interpretarán las transformaciones pedagógicas, éticas y socioemocionales que emergieron durante el proceso formativo (Fullan, 2007; Stake, 1995; Yin, 2014).

1.4.3. *Vínculo Entre Estrategias Aplicadas y Competencias Curriculares*

Las estrategias trabajadas en este módulo no operaron como experiencias aisladas o meramente instrumentales, sino como parte de una arquitectura formativa integral, donde cada acción pedagógica contribuyó a la consolidación de una o más competencias del perfil de egreso. Actividades como la creación de collages identitarios, la elaboración de mandalas introspectivos, la representación simbólica de dilemas éticos y el diseño de murales colaborativos, se combinaron con estrategias de reflexión (diarios, foros, exposiciones) y de acompañamiento, generando una experiencia multiforme que atravesó lo emocional, lo cognitivo y lo social. Esta integración responde a la naturaleza compleja del aprendizaje docente, donde la sensibilidad artística, la comprensión ética, la creatividad didáctica y la toma de decisiones responsables constituyen dimensiones interdependientes del desarrollo profesional (Barnett, 2001).

El diseño del ecosistema estratégico permitió vincular de manera explícita los resultados de aprendizaje con competencias curriculares, generando un entramado de coherencia curricular que fortaleció la significatividad y funcionalidad del proceso formativo (Biggs & Tang, 2011). La articulación entre actividades, recursos, reflexiones y soluciones ante imprevistos garantizó no solo la adquisición de saberes conceptuales y procedimentales, sino también el desarrollo de habilidades éticas, críticas y socioemocionales fundamentales para la docencia contemporánea.

Esta estructura secuencial y complementaria hace visible cómo el proceso educativo no solo se basa en actividades bien diseñadas, sino en un entramado de apoyo y respuesta que asegura su desarrollo ético y funcional.

1.4.4. Secuencias Paso a Paso y la Articulación de Estrategias Aplicadas

La experiencia educativa descrita se desarrolla mediante una secuencia pedagógica articulada en tres fases complementarias: estrategias núcleo, de soporte y de contingencia, las cuales configuran un proceso progresivo y coherente de enseñanza-aprendizaje que integra dimensiones cognitivas, éticas, emocionales y artísticas (Figura 1.1).

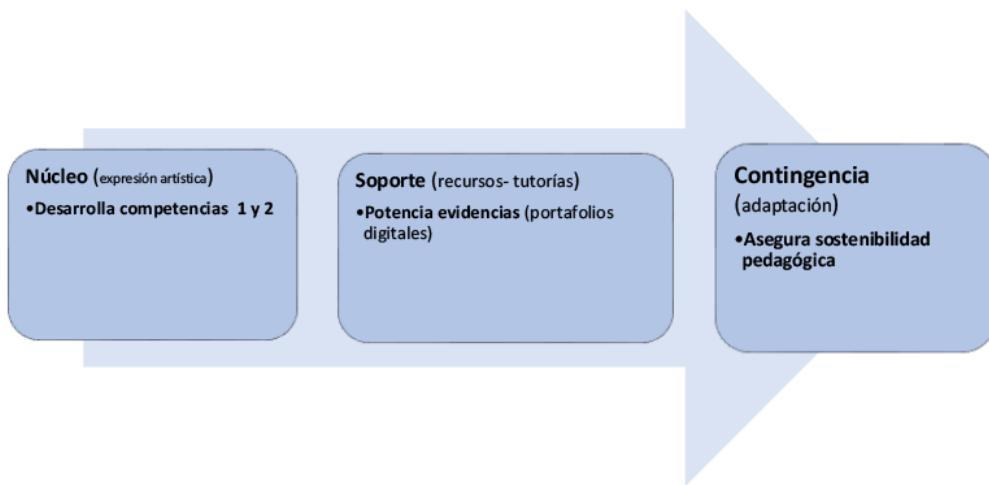
El proceso inicia con la implementación de las estrategias núcleo, que constituyen el eje operativo y formativo del ecosistema educativo. Estas estrategias se concretaron en experiencias artísticas significativas, como el collage de identidad y diversidad cultural, los mandalas de paz interior y los murales colaborativos sobre convivencia y respeto. Cada actividad siguió una secuencia estructurada: introducción conceptual, exploración guiada, creación artística, socialización y reflexión. A través de ellas, los estudiantes desarrollaron competencias comunicativas, socioemocionales y éticas, expresando su identidad y valores mediante lenguajes artísticos.

En una segunda fase, se desplegaron las estrategias de soporte, concebidas como recursos, espacios y mediaciones que fortalecen las estrategias núcleo. Los materiales físicos —papel, témperas, revistas y elementos reciclables— facilitaron la expresión plástica y la creatividad; los recursos digitales —Moodle, Padlet, Canva, Google Classroom— promovieron la colaboración y la socialización de las producciones en entornos virtuales; mientras que los espacios reflexivos —foros, diarios de campo y guías analíticas— permitieron profundizar en el pensamiento crítico y la autorregulación. Estas estrategias de soporte consolidaron la conexión entre teoría y práctica, garantizando la continuidad del proceso formativo y la participación equitativa de todos los estudiantes.

Finalmente, la tercera fase corresponde a las estrategias de contingencia, diseñadas para responder a imprevistos y asegurar la resiliencia del proceso educativo. Entre ellas se destacan la adaptación de tareas ante limitaciones de conectividad o falta de materiales, la flexibilización de tiempos, el uso de recursos asincrónicos como tutoriales grabados y el acompañamiento personalizado para superar barreras emocionales o técnicas. Estas acciones no solo garantizaron la continuidad del aprendizaje, sino que también fortalecieron la autonomía, la confianza y la creatividad adaptativa de los participantes.

En conjunto, la secuencia paso a paso evidencia una articulación orgánica entre acción, soporte y adaptación, sustentada en una pedagogía activa, inclusiva y reflexiva. La interacción entre las tres dimensiones consolidó un entorno de aprendizaje significativo y

Figura 1.1: Secuencia de estrategias aplicadas.



Fuente: elaboración propia.

colaborativo, donde la educación artística operó como mediadora del desarrollo integral, la ética y la convivencia social.

1.4.5. *La Arquitectura Global del Ecosistema*

La arquitectura global del ecosistema educativo se estructura como un sistema dinámico e interdependiente, en el que cada componente —núcleo, soporte y contingencia— cumple una función específica dentro de un entramado que integra lo pedagógico, lo tecnológico, lo emocional y lo social (Figura 1.2). Esta arquitectura se sustenta en principios de flexibilidad, colaboración, reflexividad y sostenibilidad educativa, orientados hacia el desarrollo integral de los estudiantes y la consolidación de comunidades de aprendizaje resilientes.

En su centro se ubican las estrategias núcleo, concebidas como el motor del ecosistema. Estas estrategias movilizan la acción pedagógica y concretan los objetivos formativos a través de experiencias artísticas vivenciales. Funcionan como nodos que articulan saberes conceptuales, destrezas prácticas y reflexión ética, permitiendo la construcción de aprendizajes significativos. El diseño y la ejecución de actividades como collages, mandalas y murales no solo promueven la expresión creativa, sino también la conciencia identitaria, la empatía y la convivencia pacífica.

Figura 1.2: Estructura de un ecosistema creativo de aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

En torno a este núcleo se despliega el cinturón de soporte, que proporciona las condiciones materiales, digitales y reflexivas para el desarrollo sostenido de la experiencia. Este nivel integra tanto los recursos físicos y tecnológicos como los espacios de mediación pedagógica y metacognitiva. La articulación entre plataformas virtuales, herramientas de diseño colaborativo y dispositivos de acompañamiento docente configura un entorno híbrido que amplía las posibilidades de participación y aprendizaje significativo.

El tercer componente, las estrategias de contingencia, opera como un sistema de retroalimentación adaptativo dentro del ecosistema. Su función es preservar la coherencia pedagógica ante contextos cambiantes, garantizando que la experiencia formativa mantenga sus propósitos esenciales. La flexibilidad metodológica, el uso de recursos asincrónicos y la atención personalizada constituyen mecanismos de resiliencia que permiten mantener la continuidad educativa y fortalecer la equidad y la inclusión.

Esta arquitectura se caracteriza por su estructura ecológica y circular, donde cada componente alimenta y reconfigura al otro en un flujo constante de acción, reflexión y adaptación. Así, el ecosistema educativo trasciende la idea de una secuencia lineal y se consolida como un modelo sistémico e integrador, en el que las experiencias artísticas y

Figura 1.3: Arquitectura de un ecosistema pedagógico



Fuente: elaboración propia.

reflexivas actúan como catalizadores de aprendizaje transformador, desarrollo socioemocional y construcción ética colectiva (Figura 1.3).

1.4.6. Síntesis reflexiva: un ecosistema coherente, pertinente y transferible

El análisis de las estrategias implementadas muestra que el ecosistema pedagógico diseñado cumplió con tres criterios esenciales para la educación basada en competencias: coherencia, pertinencia y transferibilidad.

- Coherencia, gracias a la alineación entre competencias, actividades, resultados e instrumentos de evaluación Biggs y Tang (2011).
- Pertinencia, al integrar arte, ética y subjetividad en propuestas situadas, vivenciales y significativas.
- Transferibilidad, al permitir que las propuestas creadas por los estudiantes puedan ser utilizadas en otros contextos educativos, con distintos niveles y problemáticas.

Además, la estructura del ecosistema demostró versatilidad y adaptabilidad frente a imprevistos, garantizando continuidad, validez pedagógica y profundo compromiso estudiantil tal como demandan los contextos formativos reales (Barnett, 2001; Fullan, 2007).

El ecosistema pedagógico puede definirse como un entramado dinámico, relacional y organizado de elementos que interactúan para generar procesos educativos significativos, sostenibles y contextualizados. No se trata solo de un entorno de aprendizaje, sino de una configuración estratégica donde convergen actores, recursos, saberes, emociones, objetivos curriculares, estrategias de enseñanza, metodologías, evaluación y adaptaciones. Este ecosistema opera como un sistema vivo que articula lo planificado y lo emergente, lo estructural y lo contingente, lo individual y lo colectivo.

1.5. Evaluación: Indicadores, Instrumentos, Análisis

La evaluación final de la experiencia interdisciplinaria en educación artística, desarrollada con estudiantes de sexto semestre de la carrera de Educación en la Universidad Estatal de Milagro, constituye una instancia clave para dar coherencia a todo el proceso sistematizado. No solo permite confirmar aprendizajes y competencias alcanzadas, sino iluminar los matices, tensiones y desplazamientos que tuvieron lugar durante la implementación del proyecto en modalidad híbrida. Desde un enfoque cualitativo, la evaluación no se limita a verificar resultados, sino que se convierte en una instancia de interpretación comprensiva sobre los efectos de las estrategias didácticas, expresivas y colaborativas aplicadas. Tal como señala Patton (2002), evaluar en clave formativa es un acto ético y metodológico que apunta a extraer sentidos y aprendizajes útiles para decisiones futuras.

En este marco, se desarrolló un sistema de evaluación multimodal e inclusivo que integró instrumentos cualitativos y cuantitativos para capturar la riqueza del proceso formativo. Las producciones artísticas (collages, mandalas, murales, micro-óperas), los foros, las autoevaluaciones, los diarios de reflexión y los portafolios digitales (Google Sites) constituyeron evidencias centrales para identificar aprendizajes éticos, estéticos, cognitivos y emocionales. Además de estos registros, se aplicaron tres instrumentos formales de evaluación que fortalecieron la validez del estudio: una rúbrica analítica de desempeño artístico, un taller reflexivo interdisciplinario de cierre y una entrevista semiestructurada sobre procesos socioemocionales y pedagógicos. El uso combinado de estos dispositivos permitió asegurar la credibilidad interpretativa del caso, en línea con los criterios propuestos por (Stake, 1995; Yin, 2014).

La evaluación desarrollada durante la sistematización de la experiencia confirmó la formación integral de competencias que se propusieron desde el inicio del proceso, particularmente aquellas relacionadas con la expresión creativa, la reflexión ética y la colaboración socioemocional en torno a los contenidos de identidad, sexualidad y convivencia armónica. Los hallazgos indicaron que los estudiantes lograron producir obras artísticas como collages, mandalas, micro-óperas y murales que expresan conciencia identitaria, valoración de la diversidad y apropiación crítica de los contenidos curriculares. Este conjunto de productos evidenció su capacidad para integrar forma y fondo, junto a valores de convivencia, en un lenguaje visual, auditivo y performativo distinto al estrictamente académico (Eisner, 2021). Aquí se confirma lo anticipado en el Módulo 3 (Vínculo con el Currículo y el Perfil de Carrera), donde se establecía que el arte, abordado como pedagogía de lo sensible y lo comunitario, constituye un recurso transdisciplinario para activar conocimiento dialógico, emocional y socializado.

Además de sus logros estéticos, los estudiantes demostraron un desarrollo significativo en competencias socioemocionales como la empatía, el trabajo en equipo, la auto-regulación afectiva y la toma de decisiones éticas, que fueron observadas en actividades colaborativas, foros reflexivos y en la organización colectiva de proyectos artísticos. La autoevaluación y la coevaluación revelaron que los estudiantes valoraron el aprendizaje en interacción y la importancia de sostener diálogos respetuosos sobre temas sensibles, lo que confirma el vínculo entre expresión creativa y construcción de ciudadanía crítica.

También se promocionaron competencias digitales vinculadas al diseño, la investigación y la exhibición de conocimientos a través de portafolios multimodales, lo que amplió el repertorio comunicativo del estudiantado y demostró su capacidad para participar en entornos virtuales de manera activa y responsable. Esto confirma la hipótesis situada en el Módulo 4 (Ecosistema Estratégico) sobre la operatividad del ecosistema pedagógico diseñado: los componentes núcleo (arte y producción expresiva), soporte (recursos digitales y plataforma formativa) y contingencia (flexibilización, tutorías asincrónicas, actividades corporales y lúdicas) se articularon con coherencia estratégica para sostener los aprendizajes, incluso ante condiciones de acceso desigual. Finalmente, la evaluación constató que los temas trabajados no solo han sido comprendidos cognitivamente, sino que generaron cambios actitudinales vinculados con el respeto, la convivencia y la afirmación de la propia identidad, en coherencia con lo planteado en el propósito del Módulo 3: transformar la experiencia educativa en una vivencia formativa con efecto dentro y fuera del aula (Fullan, 2007).

El análisis preliminar de evidencias revela tendencias claras: la experiencia educativa promovió competencias artísticas, socioemocionales y éticas, fortaleció la integración de valores y facilitó la participación activa en entornos virtuales y colaborativos. La codificación temática, la clasificación de evidencias y la triangulación de fuentes garantizan la validez y confiabilidad de los hallazgos, sentando las bases para un análisis más profundo en los siguientes puentes, donde se interpretarán transformaciones, aprendizajes y áreas de mejora, consolidando la relevancia de la educación artística como recurso pedagógico integral (Creswell, 2012; Eisner, 2021; Miles et al., 2014; Stake, 1995; Yin, 2014).

1.5.1. *Instrumentos de Evaluación Utilizados*

Un ejemplo de una rúbrica socioemocional diseñada específicamente para evaluar la participación estudiantil en el juego tradicional del baile de la silla como estrategia para aprender sobre música local. Esta rúbrica mide tanto competencias socioemocionales como aspectos vinculados con la apreciación musical y el aprendizaje cultural.

Rúbrica socioemocional: Baile de la silla y música local Propósito: Evaluar el desarrollo de habilidades socioemocionales durante la participación en un juego tradicional (baile de la silla), al mismo tiempo que se trabaja la apreciación de la música local y el valor cultural del juego (Tabla 1.2).

La validez del proceso evaluativo se aseguró mediante estrategias que fortalecieron la objetividad y confiabilidad de los resultados. Se aplicaron rúbricas estandarizadas para evaluar producciones artísticas y reflexiones, estableciendo criterios claros sobre creatividad, coherencia y expresión de valores. La triangulación de evidencias, contrastando portafolios, observaciones docentes y autoevaluaciones, garantizó consistencia en la interpretación de los datos (Stake, 1995; Yin, 2014). Además, la revisión por pares en actividades colaborativas permitió validar la comprensión y representación de identidad, valores y creatividad. Los indicadores definidos previamente estuvieron alineados con los objetivos de aprendizaje y competencias curriculares, y el registro sistemático de participación y desempeño ofreció seguimiento continuo, asegurando la coherencia entre evidencias y resultados.

Ejemplos de Instrumentos de Evaluación Aplicados

Para garantizar validez y confiabilidad de la evaluación, se utilizaron tres instrumentos que dialogan entre sí y permiten triangular los datos obtenidos.

Capítulo 1. El Arte como puente: creatividad y transversalidad para un aprendizaje con sentido

Tabla 1.2: Rúbrica de evaluación de actividad socioemocional

Criterio	Nivel 1 Bajo	Nivel 2 Medio	Nivel 3 Alto	Nivel 4 Excelente
Expresión emocional y corporal	Muestra escasa expresividad y desco- nexión con la actividad.	Alberga momentos de expresión corporal, aunque limitada o tímida.	Se mueve con entusiasmo, adaptando sus gestos al ritmo musical.	Integra de forma fluida ritmo, cuerpo y emoción durante todo el juego, mostrando naturalidad y alegría.
Respeto por las normas y el espacio común	Interrumpe el ritmo del juego, no respeta turnos ni reglas.	Respeto reglas básicas del juego, aun- que con algunas dificultades.	Respeto normas de manera autónoma y coherente.	Respeto, promueve y ayuda a que los demás respeten las reglas, mostrando liderazgo positivo.
Convivencia y trabajo colaborativo	Interactúa poco o de forma conflictiva con los demás.	Interactúa de manera neutra, sin conflicto pero con escasa colaboración.	Colabora activamente, respeta, anima y apoya a sus compañeros.	Promueve la inclusión, apoya a los demás y propicia un clima de alegría y buena convivencia.
Reconocimiento y valoración de la música local	No muestra interés en la música ni en su origen cultural.	Reconoce algunos elementos de la música pero con poca valoración.	Identifica y comenta los aspectos del ritmo o instrumentos propios de la música tradicional.	Integra y comenta con entusiasmo la música como elemento cultural y artístico de su comunidad.
Autorregulación emocional	Se frustra fácilmente al perder o quedarse fuera.	Acepta la eliminación, pero con gestos de inconformidad o tristeza.	Muestra autocontrol manteniendo una actitud positiva.	Acepta la eliminación con deportividad, se mantiene participativo, anima y apoya.
Empatía y actitud hacia el grupo	Ignora o juzga a los demás; actúa de forma individualista.	Muestra reacciones empáticas en situaciones específicas.	Escucha, respeta y muestra empatía con sus compañeros.	Actúa como facilitador emocional, validando emociones, apoyando al resto del grupo y destacando cualidades ajenas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.3: Rúbrica analítica para producciones artísticas interdisciplinarias (20 pts.)

Criterio	Nivel 1 (Insuficiente)	Nivel 2 (Básico)	Nivel 3 (Avanzado)	Nivel 4 (ExceLENte)
Creatividad y originalidad	Reproduce ideas sin elaboración personal.	Integra elementos propios, pero con escasa profundidad.	Evidencia creación personal con búsqueda de simbolidad.	Muestra alta originalidad, simbolismo y reflexión crítica.
Integración de contenidos	No incorpora conceptos de identidad, ética y arte.	Aplica conceptos de forma superficial o descontextualizada.	Integra de manera coherente los contenidos con el producto visual.	Articula de manera crítica teoría y práctica con excepción interdisciplinaria.
Técnica y proceso artístico	Uso limitado de materiales o diseño digital.	Domina técnicas básicas sin riesgo creativo.	Buena ejecución técnica, evidencia de proceso reflexivo.	Alto dominio técnico y uso expresivo de materiales/digital.
Reflexión y sentido pedagógico	Mínima reflexión sobre el proceso.	Reflexión descriptiva sin profundización.	Reflexiona críticamente sobre aprendizajes y dificultades.	Integra reflexión ética, estética y pedagógica con visión docente.

Fuente: elaboración propia.

Este instrumento se aplicó para evaluar las producciones finales subidas a Google Sites, siendo retornado individualmente con retroalimentación personalizada. Su diseño se basó en criterios de evaluación auténtica propios del enfoque de arte-educación Eisner (2021), valorando tanto el proceso como el producto artístico.

Taller de cierre: “Relatos artísticos y ética educativa”

Este fue un taller grupal de 90 minutos, dividido en tres etapas: (1) exposición de productos visuales, (2) dinámica de reflexión y diálogo sobre identidad y convivencia, y (3) escritura de síntesis individual y colaborativa. El taller fue diseñado como instrumento evaluativo cualitativo para recuperar las voces y percepciones de los estudiantes al cierre del proceso.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Qué aprendiste de ti a través del arte?
2. ¿Qué dimensión de tu ser docente se transformó a través de esta experiencia?
3. ¿Qué desafíos y oportunidades ves al integrar arte y educación emocional en el aula?

Las producciones del taller fueron sistematizadas mediante codificación temática.

Entrevista semiestructurada sobre competencias socioemocionales

Se aplicó a una muestra de 10 estudiantes (muestreo teórico), con el objetivo de profundizar en los cambios afectivos, éticos y pedagógicos percibidos. La entrevista abordó temas como: manejo de emociones en el trabajo grupal, sentido del arte en la educación, perspectiva ética frente a la diversidad y la convivencia. Fue grabada, transcrita y analizada por categorías emergentes, garantizando credibilidad a través de triangulación docente.

1.5.2. *Indicadores de evaluación aplicados*

Las evidencias recogidas permiten afirmar que, en términos generales, las competencias propuestas al inicio de la experiencia fueron alcanzadas por la mayoría de los estudiantes. Se consolidaron aprendizajes vinculados a la expresión artística como mediación educativa y ética, al diseño de propuestas pedagógicas interdisciplinarias y a la reflexión sobre temas sensibles como identidad, sexualidad y convivencia armónica. Como ya se anticipaba en los módulos 3 y 4, el arte operó como puente entre lo personal y lo colectivo, entre el cuerpo y la palabra, integrando lo cognitivo con lo emocional, confirmando así lo expuesto por Eisner (2021), quien destaca el arte como medio privilegiado para la formación integral y crítica de futuros educadores.

En la dimensión académica, las actividades vinculadas a la creación de murales, collages biográficos y micro-óperas virtuales permitieron operacionalizar los contenidos teóricos en experiencias didácticas significativas. Las evidencias muestran una apropiación de conceptos vinculados a diversidad cultural, género, ética del cuidado y pedagogía artística, integrándolos en producciones visuales y relatos creativos. Por otra parte, la modalidad híbrida de trabajo (sincrónica y asincrónica) permitió desarrollar competencias digitales ligadas al diseño de contenidos, manejo de plataformas y comunicación virtual, en coherencia con la tendencia de digitalización de los procesos formativos universitarios.

En el plano socioemocional, se constató una mejora en la capacidad de escucha activa, colaboración y resolución pacífica de tensiones grupales. Los estudiantes reconocieron la importancia de la creatividad y el respeto como herramientas pedagógicas para gestionar la diversidad en el aula, lo que constituye un logro relevante en su formación como futuros docentes. Esta dimensión, fuertemente vinculada al perfil de egreso, coincide con lo sostenido por Fullan (2007), respecto a la necesidad de formar educadores capaces

de gestionar emociones, crear comunidad y ofrecer respuestas pedagógicas sensibles al contexto.

1.5.3. *Limitaciones encontradas*

A pesar de los avances alcanzados, la evaluación evidenció limitaciones relevantes que invitan a la reflexión y el ajuste del proceso formativo. En términos metodológicos, persistió la participación desigual en las actividades grupales, atribuida tanto a dificultades de conectividad como a diferencias en los niveles de compromiso y habilidades comunicativas. Este aspecto subraya la necesidad de fortalecer las estrategias de acompañamiento socioemocional y de implementar mecanismos explícitos de distribución de roles en futuros proyectos, tal como sugieren (Maxwell, 2013; Scriven, 1991).

Otro desafío se relacionó con la autoevaluación: algunos estudiantes tendieron a sobreestimar o subestimar su propio desempeño, lo que evidencia una menor habilidad metacognitiva para reconocer tanto errores como logros. Este hallazgo interpela el rol docente en la mediación de procesos autónomos de evaluación y plantea la necesidad de diseñar instrumentos más guiados y formativos.

Asimismo, se observaron dificultades al integrar críticamente el arte con otras disciplinas. En ciertos casos, la dimensión artística terminó desvinculada del contenido ético o pedagógico que debía trabajarse. Esto sugiere que para fortalecer la interdisciplinariedad se requiere más práctica situada, acompañamiento reflexivo y análisis de casos de referencia.

En el plano pedagógico y operativo, también emergieron limitaciones significativas. En primer lugar, se evidenció una marcada heterogeneidad en el nivel de dominio técnico de los lenguajes artísticos utilizados, lo que derivó en diferencias de calidad expresiva entre los productos elaborados. Aunque estas disparidades eran esperables dadas las trayectorias diversas del estudiantado, la ausencia de espacios sistemáticos de nivelación redujo las oportunidades de participación equitativa en proyectos colectivos. Esto confirma la necesidad de reforzar instancias de inducción técnica, especialmente cuando se trabaja con metodologías creativas que exigen competencias previas diferenciadas, como se discutió en el Módulo 4 sobre el diseño pedagógico estratégico.

Un segundo aspecto observado fue la irregularidad en la participación colaborativa dentro de algunos grupos, expresada en la distribución desigual de tareas, liderazgos rígidos o baja autonomía en momentos clave. Aunque la mayoría de los equipos mostró una

progresiva mejora en su capacidad de trabajo en red, las observaciones docentes registraron tensiones vinculadas a factores emocionales, desconexión digital o inseguridad frente a la exposición pública de contenidos personales. Estos indicadores no deben interpretarse como fracasos, sino como alertas que permiten fortalecer la construcción de comunidades de aprendizaje más afectivas y horizontales, acorde con lo discutido en el Módulo 2 sobre la centralidad de la dimensión emocional en los procesos educativos (Greene, 2021).

En cuanto a los recursos y la factibilidad operativa, el sesgo tecnológico representó una limitación persistente: algunos estudiantes enfrentaron problemas de conectividad o acceso a dispositivos adecuados para la edición audiovisual o la gestión del portafolios. Esto obligó a implementar alternativas offline o asincrónicas que, aunque garantizan equidad, implicaron sobrecarga docente y retrasos en la entrega y revisión de evidencias. Como señala Patton (2002), toda evaluación situada debe reconocer su dimensión contextual, asumiendo los desajustes como parte constitutiva del proceso y no como anomalías que invalidan sus resultados.

Un aspecto adicional fue la variabilidad en la calidad de las autoevaluaciones y coevaluaciones. Aunque estas herramientas promovieron la reflexión crítica y la metacognición, también evidenciaron sesgos, como la autoexigencia excesiva, la subvaloración de aportes en grupos heterogéneos o la emisión de respuestas genéricas frente a instrumentos complejos. Este fenómeno, común en procesos que emplean evaluación dialógica, reafirma la importancia de una formación explícita en el uso ético y crítico de instrumentos evaluativos, para fortalecer la credibilidad y consistencia del estudio de caso, como propone (Stake, 1995).

Finalmente, la evaluación puso de manifiesto límites en el alcance emocional de algunas actividades. En entornos virtuales, ciertos estudiantes mostraron resistencia a compartir experiencias personales o reflexiones íntimas sobre temas sensibles como género, corporalidad o afectividad. Aunque se crearon espacios de confidencialidad, este hecho evidencia la necesidad de profundizar en estrategias de cuidado emocional y construcción de confianza que sostengan lo que el Módulo 2 definió como “seguridad afectiva para el aprendizaje”, incluida la elaboración de protocolos más rigurosos para los entornos educativos digitales.

1.5.4. *Reflexión validez, sesgos y factibilidad de la evaluación*

Este cierre evaluativo no representa el fin del proceso, sino un nuevo punto de partida. El análisis realizado en este puente ilumina los logros, tensiones y aprendizajes que nutrirán la reflexión del próximo módulo, dedicado a indagar el significado pedagógico de la experiencia y su proyección hacia otros contextos educativos. En línea con Stake (1995), lo relevante no es solo lo alcanzado, sino cómo los resultados se transforman en conocimiento útil para mejorar la práctica, desarrollar juicio crítico y construir modelos replicables. De esta experiencia emergen aprendizajes clave:

- a) el arte actúa como un mediador ético y pedagógico de gran potencia;
- b) la evaluación auténtica permite visibilizar aprendizajes integrales difíciles de captar con mecanismos tradicionales;
- b) la flexibilidad docente es esencial para sostener experiencias significativas e innovadoras.

Como plantea Patton (2002), “las evaluaciones con sentido no solo cierran procesos, sino abren rutas”. Bajo esta premisa, el Módulo 6 invitará a sistematizar la transferencia de lo aprendido mediante preguntas orientadoras como: ¿Cómo expandir esta experiencia a otras asignaturas? ¿Qué implica formar docentes capaces de integrar arte y emoción en su práctica? ¿Cómo sostener un enfoque interdisciplinario en entornos híbridos y cambiantes?

Las evidencias recopiladas demuestran que los aprendizajes artístico, socioemocional y ético fueron significativos dentro del curso y poseen un potencial real de ser extrapolados a otros contextos pedagógicos. La sistematización realizada, que integró componentes contextuales, metodológicos y evaluativos, se proyecta como una propuesta replicable y adaptable, especialmente en programas de formación docente que buscan articular creatividad, territorio, corporalidad y ética del cuidado.

Este puente cumple así su función de enlace entre el tiempo del hacer y el tiempo del comprender. El Módulo 6 profundizará en las transformaciones observadas, no solo en términos de productos o competencias, sino como parte de un proceso formativo situado que generó experiencias con sentido vital, en sintonía con la noción de “experiencia educativa” de Dewey y retomada por (Eisner, 2021). Asimismo, se explorará cómo los aprendizajes emergentes de la contingencia —flexibilidad estratégica, abordaje emocional, inclusión tecnológica, diálogo cultural— pueden nutrir políticas institucionales o

propuestas curriculares que reconozcan el valor del arte como dimensión transversal de la vida escolar.

Tal como afirma Patton (2002), una evaluación útil no es aquella que se limita a generar informes cerrados, sino la que produce conocimiento aplicable para alimentar decisiones educativas con deliberación crítica y sentido práctico. Los hallazgos y límites sistematizados constituyen insumos para diseñar pedagogías sensibles a las realidades sociales, culturales y emocionales de los sujetos. En este marco, el próximo capítulo interpretará las huellas de aprendizaje dejadas por este proceso y propondrá rutas de transferencia hacia distintos campos educativos, contribuyendo al debate sobre el lugar del arte en la formación contemporánea.

1.6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia

Entre lo vivido, lo pensado y lo transformado

Vamos a iniciar el últtimo módulo haciendo la siguiente pregunta. ¿Por qué reflexionar críticamente?. La sistematización no se limita a recopilar datos sobre una experiencia educativa: constituye un acto profundamente reflexivo que permite reinterpretar lo vivido para transformarlo en conocimiento útil. Freire (1997), sostiene que la praxis educativa verdadera implica una relación dialéctica entre reflexión y acción; es decir, la posibilidad de volver sobre lo hecho, resignificarlo y convertirlo en aprendizaje que oriente nuevas prácticas.

Por tanto, el propósito es mirar críticamente lo que ha ocurrido a lo largo de esta experiencia innovadora —desde su diseño curricular (Módulo 1) hasta su evaluación (Módulo 5)— y visibilizar los aportes, tensiones y aprendizajes que emergen de manera situada, vivencial y crítica. Tal como plantea Jara (2018a), la sistematización no es solo una tarea técnica, sino una herramienta de formación colectiva que cuestiona, reordena y da sentido a la experiencia educativa.

1.6.1. Aportes principales de la experiencia

Uno de los aportes centrales de esta experiencia interdisciplinaria en educación artística fue haber demostrado que el arte puede convertirse en un espacio privilegiado para integrar aprendizajes cognitivos, emocionales, éticos y sociales. En los módulos 3 y 4 se evidenció cómo estrategias como los collages identitarios, mandalas, murales y micro-

óperas no solo permitieron desarrollar competencias curriculares esenciales —como la expresión artística, la resolución de conflictos, la comprensión del otro y el diseño pedagógico—, sino que también activaron dimensiones profundas de subjetividad, identidad y convivencia que rara vez encuentran lugar en dinámicas de aula más tradicionales. Tal logro confirma lo anunciado teóricamente en el Módulo 2, cuando se fundamentó que el arte constituye una práctica educativa integral que trasciende lo instrumental para convertirse en experiencia ética y política del aprendizaje (Eisner, 2021).

El segundo aporte significativo fue haber construido un ecosistema pedagógico estratégico estructurado en tres niveles (núcleo, soporte y contingencia), que permitió responder a los desafíos propios de la educación en entornos híbridos. Esta arquitectura, desarrollada en el Módulo 4, generó condiciones para sostener la continuidad educativa aun frente a imprevistos tecnológicos, logísticos y emocionales. La aplicación de estrategias de contingencia (Puente 3) se convirtió en evidencia del potencial pedagógico de la flexibilidad, de la creatividad docente y de la capacidad de transformar la adversidad en oportunidad de aprendizaje, en plena coherencia con lo que Barnett (2001), define como la responsabilidad pedagógica ante contextos de incertidumbre.

En el plano institucional, la experiencia logró instalar arte y reflexión socioemocional en el marco curricular de una asignatura universitaria caracterizada por su enfoque teórico-conceptual. Gracias al diseño, implementación y registro sistemático de las estrategias aplicadas, el proyecto abrió la discusión sobre la necesidad de integrar aprendizajes artísticos, corporales y simbólicos como parte de la formación docente universitaria. Este aporte dialoga con propuestas contemporáneas sobre educación integral y aprendizaje situado, aportando evidencia empírica a la tesis según la cual los espacios de expresión estética permiten formar docentes más empáticos, reflexivos y socialmente comprometidos (Greene, 2021).

1.6.2. *Tensiones y resistencias encontradas*

A pesar de los logros, la experiencia no estuvo exenta de tensiones. La primera consistió en la resistencia inicial de algunos estudiantes a explorar el arte como medio legítimo de aprendizaje universitario. Algunos manifestaron inseguridad frente a su capacidad artística, asociando la creatividad con talento innato, lo que dificultó al principio la participación activa en las producciones visuales y performativas. Esta situación obligó a replantear los ritmos de trabajo y reforzar las estrategias de acompañamiento socioemo-

cional, en paralelo al desarrollo técnico-artístico. Esta tensión dialoga con Schön (1992) y su concepto de “reflexión en la acción”, entendida como la habilidad docente para leer el presente, ajustar estrategias y activar recursos pedagógicos emergentes en función de lo que el aula está mostrando.

La segunda tensión fue de carácter tecnológico y logístico, especialmente en los módulos 3 y 5, cuando la entrega de evidencias artísticas y participación en foros virtuales dependió fuertemente de la conectividad y acceso a dispositivos. Aunque se diseñaron estrategias de contingencia —como flexibilización de tiempos, trabajo asincrónico y alternativas manuales—, estas soluciones evidenciaron brechas materiales dentro del grupo y una relativa dependencia de plataformas digitales. Este hallazgo confirma lo señalado por Fullan (2007) y Zurita-Castillo et al. (2024) respecto a la necesidad de que la escuela y la universidad reconozcan la dimensión social y desigual del acceso educativo, diseñando respuestas pedagógicas conscientes de tales condiciones.

Otra tensión importante se manifestó en la integración interdisciplinaria entre arte y educación socioafectiva. Si bien el módulo 3 fortaleció la relación entre competencias curriculares y actividades artísticas, algunos estudiantes centraron su atención en la estética del resultado final, dejando en un segundo plano la intencionalidad ética de la experiencia o el vínculo pedagógico con los aprendizajes sobre diversidad, identidad y convivencia. Esta disociación muestra que la interdisciplinariedad —como señala Jara (2018a)— no se decreta por diseño, sino que requiere procesos de acompañamiento crítico, discusión teórica y conexión vivencial para hacerse efectiva.

1.6.3. Aprendizajes personales, colectivos e institucionales

Desde una perspectiva formativa, la experiencia dejó aprendizajes significativos en tres niveles complementarios: personal, colectivo e institucional.

A nivel personal, los estudiantes desarrollaron un ejercicio de autoconciencia estética y emocional que les permitió vincular su biografía afectiva con procesos educativos. La creación de collages identitarios, micro-óperas y mandalas reflexivas contribuyó a que cada participante se reconociera como sujeto situado, con historia, valores, deseos y contradicciones, confirmando la dimensión subjetiva del proceso formativo. Freire (1997) y Pitano y Moreira (2023) sostienen que “no hay palabra verdadera sin acción y reflexión”, y en este sentido, los estudiantes no solo produjeron arte, sino que activaron procesos de narración y análisis sobre sí mismos como futuros educadores éticos y sensibles.

En el marco colectivo, las dinámicas colaborativas desplegadas —especialmente en la creación de murales y producciones audiovisuales— favorecieron el desarrollo de habilidades como escucha activa, negociación, empatía y corresponsabilidad. La evaluación (Módulo 5) mostró que quienes inicialmente se mostraban tímidos o desconectados terminaron integrando el grupo con mayor confianza y sentido comunitario. Este aprendizaje no habría sido posible sin la planificación estratégica del trabajo grupal, la mediación docente y la presencia de momentos de reflexión compartida.

A nivel institucional, el proyecto dejó evidencia de que es posible sostener experiencias educativas transformadoras dentro de la universidad pública, aun con recursos limitados. La sistematización desarrollada puede convertirse ahora en material de consulta para otros docentes interesados en integrar arte, educación emocional y aprendizaje crítico en sus cátedras. Más aún, muestra que la innovación pedagógica no requiere de grandes inversiones, sino de diseño, sensibilidad y capacidad crítica para pensar el aprendizaje desde la vida real y sus contradicciones.

1.6.4. *Reflexión final: el sentido de sistematizar la experiencia*

Sistematizar lo vivido en esta experiencia no fue solo una tarea documental: fue una forma de pensamiento que permitió “transformar la práctica en conocimiento” (Jara, 2018a). Al concluir este Puente 1, puede afirmarse que la sistematización abrió un espacio reflexivo donde los diferentes niveles de la experiencia —la planificación (Módulo 1), la fundamentación (Módulo 2), la operacionalización (Módulo 4) y la evaluación (Módulo 5)— se integran en un relato coherente que no solo explica lo que se hizo, sino que interroga cómo podría hacerse mejor, para quiénes, desde qué ética y con qué sentido educativo.

Esta reflexión como sugiere Barnett (2001) no busca cerrar la complejidad de la experiencia con definiciones conclusivas, sino dejar abierta la pregunta sobre cómo seguir educando en tiempos inciertos. El arte, la educación socioemocional, la contingencia pedagógica, la diversidad y la evaluación inclusiva emergen como pilares de un nuevo modo de formar docentes: uno que reconoce la vida subjetiva de cada estudiante, que integra el cuerpo con la palabra, lo visual con lo ético, lo colectivo con lo crítico. Este mismo espíritu orientará el siguiente puente, donde la reflexión se proyectará hacia la transferibilidad y construcción de propuestas educativas replicables, punto central del Módulo 6.

El recorrido crítico de la experiencia revela un tejido educativo vivo, en el que se enlazaron creatividad, reflexión y acción ética. Los aportes confirmaron la potencia del arte para activar procesos formativos complejos, mientras que las tensiones evidenciaron la necesidad de mayor equidad tecnológica, apertura emocional y formación docente en metodologías flexibles. Los aprendizajes obtenidos consolidaron competencias personales y colectivas, y fortalecieron la visión institucional sobre la educación como acto estético, político y transformador.

Esta reflexión no conmemora un cierre, sino que anuncia un comienzo: el de la transferencia crítica (Puente 2), donde lo vivido será puesto en diálogo con nuevos territorios educativos, expandiendo sus sentidos, recursos e implicaciones. Así, el ciclo reflexivo llega a su punto de maduración, pero no a su fin; como sostiene Freire (1997), “la educación es un acto de amor, y por eso, un acto de valor”. Se requiere coraje para pensar críticamente lo vivido, y aún más para proyectarlo como semilla de otros procesos por venir.

Bibliografía

- Andrade, H. (2005). Teaching with Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Ediciones Gedisa. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000300011
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4.^a ed.). McGraw-Hill. https://cetl.psu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Bolívar, A. (2012). *La mejora de la educación*. Octaedro. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-Term Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Bresler, L. (2021). *Multidisciplinary Perspectives on Art Education*. Springer.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Craft, A. (2011). *Creativity and Education Futures: Learning in a Digital Age*. Trentham Books.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4.^a ed.). Pearson. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=757162>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1610444>
- Díaz, F., & Hernández, M. (2010). *Diseño Curricular y Evaluación por Competencias*. Trillas. https://ia802306.us.archive.org/16/items/diaz-barriga-f.-metodologia-de-diseno-curricular-para-la-educacion-superior/Di%CC%81az-Barriga%2CF.%20Metodologi%CC%81a%20de%20Disen%CC%83o%20Curricular%20para%20la%20Educacio%CC%81n%20Superior_text.pdf
- Eisner, E. (2021). *The Arts and the Creation of Mind*. Routledge.
- Flick, U. (2015). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project* (2.^a ed.). SAGE. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.19.2.06>

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADA-de-la-Autonom%C3%ADA.pdf>
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press. <https://michaelfullan.ca/books/new-meaning-educational-change/>
- Greene, M. (2021). *Liberar la imaginación*. Paidós. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n121/v30n121a8.pdf>
- Jara, O. (2018a). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf>
- Jara, O. (2018b). *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación*. Siglo XXI. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall. <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
- Malchiodi, C. (2021). *The Art Therapy Sourcebook*. McGraw-Hill.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3.^a ed.). SAGE.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3.^a ed.). SAGE. <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf>
- Morin, E. (2001). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Neill, J. (2021). *Experiential Learning and Human Development*. SAGE. <https://brill.com/view/journals/iner/aop/article-10.1163-15718069-bja10131/article-10.1163-15718069-bja10131.xml>

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3.^a ed.). SAGE. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- Pitano, S. d. C., & Moreira, J. (2023). A sistematização de experiências e sua dimensão histórica na educação popular. *Revista de Educação Popular*, 390. <https://doi.org/10.14393/rep-2023-71058>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4.^a ed.). SAGE. <https://psycnet.apa.org/record/1991-98719-000>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE. <https://psycnet.apa.org/record/1995-97834-000>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1023/A:1023947624004>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5.^a ed.). Sage. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase*. Narcea. <https://ariselaortega.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/6-diarios-de-clase-zabalza.pdf>
- Zabalza, M. A. (2012). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=129126>
- Zurita-Castillo, R., Pereira, V. Y., Jiménez, J., & Contreras-Vera, V. (2024). Sistematización, una metodología de generación de conocimientos en Ciencias Sociales y Humanas: análisis bibliométrico a la literatura científica de Web of Science. *PROSPECTIVA Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (38), e2055134437. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i38.13437>

2

Aprender con sentido: dimensiones, indicadores y reflexividad en la práctica docente

Andrea Paola Velasco Donoso ²

La práctica docente se sustenta en la articulación de diversas dimensiones entre las que se puede mencionar disciplinar, pedagógica, relational y contextual, que permiten otorgar sentido al acto educativo. Se presentan indicadores que ayudan a valorar la coherencia entre decisiones didácticas, propósitos formativos y necesidades del contexto. Asimismo, se destaca la reflexividad como proceso clave para analizar críticamente la propia práctica, reconocer tensiones y orientar mejoras continuas. En conjunto, se propone una mirada integral que invita a comprender la docencia como un entramado dinámico y consciente.

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

Índice

2.1. Introducción	43
2.2. Fundamentación Conceptual, Metodológica y Empírica	49
2.2.1. <i>Identificación de Conceptos Estructurantes</i>	49
2.2.2. <i>Formulación de Dimensiones</i>	50
2.2.3. <i>Construcción de Indicadores</i>	51
2.3. Vínculo con el Currículo y el Perfil de la Carrera	53
2.3.1. <i>Identificación de Competencias del Perfil</i>	54
2.3.2. <i>Resultados de Aprendizaje Vinculados</i>	54
2.3.3. <i>Actividades y Evidencias</i>	55
2.3.4. <i>Reflexión Sobre la Alineación Curricular</i>	56
2.4. Ecosistema Estratégico (Estrategias y Relaciones)	57
2.4.1. <i>Estrategias Implementadas</i>	57
2.4.2. Arquitectura del Ecosistema	73
2.4.3. Cierre Integrador del Ecosistema Estratégico	78
2.5. Evaluación: Indicadores, Instrumentos, Análisis	80
2.5.1. Instrumentos de Evaluación	82
2.5.2. Indicadores de Evaluación	85
2.5.3. Análisis de Evaluación	88
2.5.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad	90
2.6. Reflexión Crítica y Transferencia de la Experiencia	94

2.1. Introducción

La presente experiencia se ubica en la Universidad Estatal de Milagro, dentro de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, específicamente en la asignatura de Técnicas Creativas de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, correspondiente al primer semestre de las jornadas matutina y nocturna, en su mayoría recién graduados del colegio, pertenecen a la generación Z, caracterizada por una intensa relación con dispositivos móviles, preferencia por la inmediatez y trayectorias atencionales fragmentadas.

En este contexto, el aula se configura como un laboratorio pedagógico donde convergen expectativas, hábitos y prácticas de estudiantes que inician su tránsito universitario en carreras creativas. Los estudiantes de primer semestre de la Carrera de Multimedia y Producción Audiovisual en clase se muestran cohibidos y poco participativos, con habilidades de trabajo en equipo que requieren guía y mucha intervención de la docente; este perfil de estudiante exige un diseño didáctico sensible a sus lenguajes y ritmos, pero también firme en la formación de competencias creativas, argumentativas y colaborativas.

Durante las primeras sesiones, se planteó una lluvia de ideas en torno a la pregunta: *¿Cómo pueden los productos audiovisuales contribuir a resolver problemas cercanos al entorno cotidiano?* Siendo la reacción predominante el silencio; tras ofrecer ejemplos, varios estudiantes asintieron; sin embargo, frente a una contra pregunta para explicar con sus palabras, reapareció el silencio y algunas respuestas imprecisas. A ello se suma el uso constante del celular, la escasa toma de apuntes y la tendencia de algunos a ubicarse al fondo del aula con suéteres con capuchas -recurso que utilizan para cubrirse- y evitar la interacción.

Estas escenas no simplifican ni reducen los comportamientos de la generación Z, pero sí revelan dificultad recurrente es el entorno idóneo para identificar problemas o necesidades latentes como punto de partida del proceso creativo. Al mismo tiempo, constituye en un campo de intervención pedagógica orientada a fortalecer esta competencia.

Las actividades grupales dentro del aula permiten observar reacciones en tiempo real, como: la falta de motivación, la ausencia de definición de roles, la falta de profundidad de las discusiones y la tendencia de limitar al trabajo colaborativo en la división de tareas para cumplir con una entrega, en lugar de aprovechar el verdadero potencial de co-creación y construcción colectiva de ideas.

A ello se suma factores que refuerzan estas limitaciones: la dependencia del celular, la pasividad al momento de formular dudas y la ausencia del hábito de tomar apuntes; en conjunto, estas condiciones obstaculizan la construcción de aprendizajes significativos y restringen el ejercicio de habilidades creativas. Frente a este panorama, emerge una pregunta directriz: *¿Cómo estimular el pensamiento creativo en estudiantes que inician su formación y aún no reconocen la creatividad como recurso central de su desarrollo profesional?*

En consecuencia, esta introducción no solo contextualiza la experiencia docente, sino que también problematiza la situación detectada, define el propósito de la sistematización, explicita sus criterios de valor y delimita el objeto de estudio que orienta el análisis.

El problema central identificado en estas dinámicas de aula es que las conductas de evitación académica y el escaso involucramiento creativo derivan de la carencia de motivación, con efectos directos en el desarrollo de competencias clave. En primer lugar, la creatividad se ve afectada por un bloqueo creativo inicial, que limita la generación de ideas originales. En segundo lugar, el predominio de un aprendizaje superficial o pasivo restringe la capacidad de argumentar y sustentar propuestas. Finalmente, el uso meramente instrumental del trabajo colaborativo impacta de manera negativa en la gestión de proyectos, pues reduce el potencial de la co-creación y de la planificación conjunta.

Diversas investigaciones en educación superior confirman que la motivación académica es un factor decisivo para sostener la persistencia y consolidar competencias, mientras que su debilitamiento genera vacíos formativos difíciles de revertir (Sakašn et al., 2023). Asimismo, se ha demostrado que la baja motivación obstaculiza el aprendizaje profundo y la transferencia de conocimientos a contextos nuevos, lo cual resulta esencial en industrias creativas que exigen innovación constante (Kusurkar et al., 2013). En un campo afín, estudios realizados con estudiantes de multimedia han evidenciado que la debilidad motivacional se asocia con menor compromiso académico y bajo rendimiento Qianyi et al. (2024), lo que refuerza la urgencia de diseñar intervenciones pedagógicas pertinentes.

La relevancia de este problema se intensifica en el contexto del primer semestre universitario, etapa en la que confluyen hábitos formativos previos y las características propias de la generación Z. Entre ellas destacan la dependencia tecnológica, la búsqueda de inmediatez y las dificultades para sostener la atención de manera prolongada. La literatura reciente sugiere que estas condiciones requieren el diseño de estrategias metacognitivas y el uso intencional de la inteligencia artificial como medios para fomentar la autorregulación y la creatividad digital (Generación Z: integrando estrategias metacognitivas e

IA, 2022). De igual manera, se advierte que el uso no regulado de dispositivos tiende a fragmentar la motivación (Aplicación de tecnología digital y aprendizaje de la Gen Z en educación superior, 2021). En el ámbito de la formación artística y audiovisual, investigaciones recientes señalan que integrar estrategias de pensamiento creativo en la enseñanza potencia la motivación y la implicación crítica del alumnado (Tam et al., 2023), lo que subraya la pertinencia de atender este desafío en la asignatura de Técnicas Creativas.

No atender esta situación genera riesgos formativos significativos: la posibilidad de que los futuros profesionales desarrollen una baja capacidad de innovación y se limiten a la replicación de formatos ya existentes; manteniendo una débil conexión entre teoría y práctica, ocasiona el incumplimiento y debilitación del perfil de egreso, como la pertinencia social de los productos audiovisuales se reduce y la empleabilidad de los graduados se ve comprometida, pues no logran responder de manera creativa y crítica a las demandas cambiantes de la industria y la comunidad.

La evidencia en torno al aprendizaje basado en problemas (ABP) indica que, sin metodologías activas, se refleja en la generación Z, generación que muestra menor tolerancia a la frustración y escasa articulación teoría-práctica (Seibert, 2021). De forma complementaria la literatura en educación artística documenta pérdidas en creatividad y en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores cuando la motivación no se sostiene de manera continua (Li & Qi, 2025; Lukaka, 2023). Se configura, por tanto, un escenario de alta pertinencia que requiere intervención deliberada y situada.

Las evidencias recogidas en el aula son consistentes con este diagnóstico. Los estudiantes suelen mantener silencios prolongados ante preguntas abiertas, evitan la interacción ubicándose en los asientos posteriores, expresan frases como “sí entiendo” pero muestran dificultades al momento de explicar, utilizan de manera intensiva el celular y registran escasos apuntes. La literatura en identificación de problemas advierte que no ejercitar esta fase inicial limita tanto el potencial creativo como el compromiso con aprendizajes significativos (Ravankar, Imai et al., 2018). De manera paralela, los estudios en multimedia educativa señala que diseños instrucionales adecuados elevan motivación y la retención, mientras que el consumo pasivo produce el efecto inverso (Bland et al., 2024). Esta evidencia confirma la necesidad de promover experiencias formativas que convoquen a pensar, hacer, argumentar y resolver de manera activa.

En síntesis, la falta de motivación, sumada con rasgos generacionales (Generación Z), compromete el desarrollo de competencias clave de futuros profesionales del ámbito multimedia y audiovisual. Las dinámicas de aula se ven afectadas, se debilita la pertinencia

de los aprendizajes y se restringe la capacidad de innovación de los productos generados. Tal como plantea Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca constituye la base de un aprendizaje sostenible; a su vez, la literatura en carreras creativas demuestra que el aprendizaje activo sustentado en proyectos reales fortalece de manera significativa el compromiso estudiantil (González & García, 2021).

Por lo tanto, el propósito central de esta sistematización es analizar y comprender las dificultades de motivación y participación de los estudiantes, con el fin de generar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de identificar problemas como punto de partida para la innovación. Este propósito se origina en la práctica docente y en la observación sostenida de comportamientos que evidencian la problemática, tales como los silencios prolongados, la dependencia del celular y la dificultad para articular ideas en clase. Narrar esta experiencia responde a una doble intencionalidad: en el plano personal, habilitar un proceso de reflexión que permita transformar la propia práctica docente; y en el plano profesional, aportar insumos concretos que contribuyan a repensar la enseñanza de la creatividad y la producción audiovisual desde una perspectiva situada y crítica.

La relevancia de este propósito se proyecta hacia docentes, estudiantes e instituciones educativas; para los docentes, constituye una oportunidad de reconocer tendencias generacionales y disponer de un marco de referencia que facilite el diseño de metodologías motivadoras; para los estudiantes, abre la posibilidad de acceder a un aprendizaje activo, conectado con su entorno y con mayor pertinencia social y para las instituciones educativas, ofrece un aporte valioso en la construcción de políticas académicas capaces de atender las particularidades de la generación Z y de responder a los desafíos que plantea la educación superior en carreras creativas. La literatura académica respalda estas líneas de acción: la motivación intrínseca sostiene aprendizajes duraderos Deci y Ryan (2000); la motivación se vincula estrechamente con el rendimiento académico Kusurkar et al. (2013); en programas de multimedia se ha identificado como un factor determinante para la persistencia y el éxito estudiantil Qianyi et al. (2024) y la integración del pensamiento creativo en artes visuales eleva la implicación y el compromiso del alumnado (Tam et al., 2023). Estas convergencias permiten comprender que el problema observado no es un hecho aislado, sino que forma parte de un campo más amplio de investigación pedagógica en educación superior.

En este marco, la sistematización busca dejar evidencias sobre las manifestaciones concretas de la falta de motivación y sus consecuencias en el desarrollo profesional de

los estudiantes, al mismo tiempo que procura identificar estrategias aplicables para transformar la enseñanza en carreras creativas. La intención es convertir una experiencia inicialmente problemática en una oportunidad de aprendizaje colectivo, capaz de orientar nuevas prácticas pedagógicas.

La investigación en didáctica universitaria refuerza este horizonte: el aprendizaje basado en problemas potencia el pensamiento crítico y la perseverancia de la generación Z Seibert (2021), mientras que el diseño intencional de experiencias multimedia incrementa el interés y la motivación estudiantil (Bland et al., 2024). De este modo, el propósito de la sistematización se sostiene tanto en la evidencia empírica de aula como en referentes teóricos de alto impacto, lo que otorga solidez a las decisiones didácticas que se pondrán en práctica a lo largo del proceso.

Por ello, el valor principal de esta experiencia reside en la capacidad de transformar la falta de motivación y participación estudiantil en un proceso de aprendizaje que promueve la innovación pedagógica y la reflexión docente. La distinción se expresa en la reinterpretación de conductas como los silencios prolongados, el uso del celular o la ausencia de apuntes, que dejan de considerarse únicamente como obstáculos para ser entendidos como indicios de un fenómeno generacional y, en consecuencia, como insumos para el rediseño didáctico. Esta perspectiva se encuentra en consonancia con Sawyer (2024), quien sostiene que enseñar creatividad en estudios artísticos exige comprender tanto los procesos colectivos como los productos resultantes, y con Ahmed y Bidin (2016), para quien la innovación educativa surge precisamente al transformar problemas cotidianos en oportunidades creativas.

Los impactos de esta experiencia se han manifestado en distintos niveles. En el profesorado, motivaron el replanteamiento de las dinámicas de aula a través de metodologías más participativas y flexibles. En los estudiantes, propiciaron una conciencia progresiva sobre la importancia de identificar problemas del entorno como punto de partida para generar propuestas creativas. En el plano institucional, abrieron un debate sobre la pertinencia de los enfoques pedagógicos actuales para responder a las particularidades de la generación Z. Estas transformaciones encuentran respaldo en la literatura, es así como Zepke (2018), subraya que el compromiso estudiantil constituye un factor clave para el logro de aprendizajes significativos, mientras que Prensky (2010), destaca que los nativos digitales requieren propuestas educativas que dialoguen con sus hábitos tecnológicos y culturales. Estos aportes confirman que el impacto de la experiencia trasciende el aula y se proyecta hacia el rediseño de estrategias en la educación superior.

La transferibilidad se fundamenta en tres elementos principales: el registro sistemático de conductas como base para diseñar estrategias pedagógicas, el enfoque narrativo que convierte anécdotas en evidencia y la sistematización como herramienta de reflexión docente. Esta proyección se encuentra respaldada por la afirmación de Redecker y Punie (2017), quienes sostienen que el desarrollo de competencias digitales en los educadores resulta esencial para adaptar las estrategias a contextos cambiantes, y por Tam et al. (2023), quienes demuestran que la integración del pensamiento creativo en la enseñanza de las artes visuales potencia la motivación y el compromiso del estudiantado. Estas referencias permiten sostener que las lecciones aprendidas en esta experiencia pueden inspirar prácticas transferibles a otras asignaturas y disciplinas más allá del campo audiovisual.

En conjunto, los criterios de valor se sustentan en la innovación pedagógica alcanzada, en los impactos observables en docentes, estudiantes e institución, en la posibilidad de transferir aprendizajes a otros contextos y en la pertinencia de las evidencias que sostienen la experiencia. En esta línea, el aprendizaje basado en problemas fomenta la perseverancia y el pensamiento crítico en la generación Z Seibert (2021), mientras que el diseño intencional de entornos multimedia incrementa la motivación y el interés por el aprendizaje (Bland et al., 2024). Estos fundamentos justifican la transición hacia la siguiente sección, orientada a delimitar con precisión el objeto de estudio que guiará el análisis.

En este sentido, el objeto de estudio se centra en las dinámicas de motivación y participación de estudiantes de primer semestre de Multimedia y Producción Audiovisual en la asignatura Técnicas Creativas, para comprender cómo influyen en el desarrollo de creatividad y pensamiento crítico. El foco recae en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial atención a interacciones de aula y respuestas estudiantiles ante estrategias docentes. Se observarán conductas como silencios, uso del celular y toma de apuntes, entendidas como indicadores de un fenómeno generacional y como oportunidades para innovación pedagógica.

2.2. Fundamentación Conceptual, Metodológica y Empírica

El recorrido del Módulo 1, abordado en la introducción, permitió comprender la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura *Técnicas Creativas* de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. A partir de la observación sistemática, se identificaron problemáticas asociadas a la falta de motivación y al escaso desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes de primer semestre, pertenecientes a la generación Z.

Estos jóvenes, caracterizados por su dependencia del celular, su preferencia por la inmediatez y su limitada participación activa, evidencian una brecha entre sus hábitos digitales y las demandas cognitivas del aprendizaje universitario. Esta reflexión permitió definir un problema formativo, establecer un propósito transformador y delimitar un objeto de estudio centrado en las dinámicas de motivación, creatividad y participación en el aula.

A partir de este diagnóstico, el presente módulo cambia de registro: del relato descriptivo de la práctica hacia una fundamentación conceptual y operativa que otorgue soporte teórico al análisis posterior. Se abordarán los principales conceptos vinculados con la enseñanza del pensamiento creativo en carreras digitales, artísticas y creativas, las formas de aprendizaje de los jóvenes pertenecientes a la Generación Z), el papel del *Design Thinking* como metodología activa, y la creatividad como competencia transversal en la educación superior.

De igual modo, se precisarán las dimensiones, indicadores, fuentes y métodos que guiarán el desarrollo teórico y metodológico del capítulo, configurando una transición coherente entre la práctica pedagógica y su análisis conceptual.

2.2.1. Identificación de Conceptos Estructurantes

Los conceptos clave que sustentan esta sistematización son: pensamiento creativo, motivación académica, Generación Z y aprendizaje universitario, carreras creativas y formación profesional, *Design Thinking*, creatividad en la educación superior e innovación pedagógica universitaria. Estos se seleccionaron por su pertinencia directa con el problema formativo y por su relación con los desafíos actuales de la enseñanza en carreras creativas como Multimedia y Producción Audiovisual.

El pensamiento creativo constituye el eje central, entendido como la capacidad de generar ideas originales, combinar recursos expresivos y reformular problemas. Según Sawyer (2024), la creatividad es un proceso estructurado de exploración que requiere contextos pedagógicos donde la experimentación y la colaboración sean posibles. En este sentido, la motivación académica actúa como motor del aprendizaje significativo Ma (2025) y condiciona la implicación en actividades de ideación y producción. Asimismo, la Generación Z introduce nuevas dinámicas de aprendizaje mediadas por la tecnología, que demandan estrategias activas y adaptativas (Yu et al., 2025). En el contexto de las carreras creativas, la relación entre creatividad y profesionalización se expresa en la capacidad de conectar ideas, tecnología y sentido social (Corrêa et al., 2025).

El *Design Thinking* Lewrick et al. (2020) se incorpora como metodología que estructura la creatividad desde la empatía y la experimentación, ofreciendo una ruta práctica para desarrollar innovación. Finalmente, la innovación pedagógica universitaria Fullan (2021) y la reflexión docente Schön (2020) conforman la base epistemológica de esta experiencia, articulando la práctica con la investigación y la transformación institucional. Estos conceptos, integrados, configuran el marco de interpretación de la experiencia y la sustentan teórica y metodológicamente.

2.2.2. Formulación de Dimensiones

Las dimensiones analíticas permiten organizar el análisis en planos coherentes que articulan lo conceptual y lo empírico (Flick, 2014; Jara, 2018). En esta sistematización se definieron cuatro:

1. Desarrollo del pensamiento creativo y motivación en el aprendizaje, que examina la capacidad de los estudiantes para generar ideas originales, reformular desafíos y mantener la perseverancia ante dificultades. *Ejemplo:* durante la creación de una campaña para marcas locales, los equipos de trabajo redefinieron el problema comunicacional tras recibir retroalimentación, mostrando resiliencia y compromiso.
2. Cultura digital y estilos de aprendizaje de la Generación Z, que analiza cómo los hábitos digitales y el uso de herramientas tecnológicas influyen en la participación y la atención. *Ejemplo:* los grupos integraron Google Forms, Storytelling visual, Moodboard y aplicaron IA y herramientas digitales en procesos creativos en la coordinación de tareas, mostrando un aprendizaje colaborativo híbrido.

3. Competencias profesionales y metodologías activas, que evalúa la integración teoría-práctica, la argumentación técnica y la aplicación del *Design Thinking* en proyectos audiovisuales. *Ejemplo:* los estudiantes aplicaron las fases de empatizar, idear, prototipar y testear en su campaña, rediseñándola tras la retroalimentación de los dueños y los clientes de las marcas locales.
4. Innovación y reflexión docente, que se centra en la transformación del rol docente mediante la investigación sobre la propia práctica. *Ejemplo:* la docente documentó su proceso en diarios de campo y ajustó la planificación tras analizar los bloqueos creativos observados. Estas dimensiones estructuran la comprensión del fenómeno, integrando perspectivas pedagógicas, tecnológicas y profesionales.

2.2.3. Construcción de Indicadores

Los indicadores actúan como mediadores entre la teoría y la evidencia (Stake, 1995; Yin, 2014). Para cada dimensión se establecieron indicadores observables:

- Pensamiento creativo y motivación: propone ideas originales, reformula problemas, persevera ante dificultades, participa activamente, expresa satisfacción con el proceso.
- Cultura digital: usa herramientas digitales con propósito educativo, integra software colaborativo, mantiene la atención, participa en comunidades digitales.
- Competencias profesionales y metodologías activas: aplica *Design Thinking*, argumenta decisiones creativas, integra teoría y práctica, colabora en equipos, mejora tras retroalimentación.
- Innovación y reflexión docente: registra, ajusta e implementa innovaciones, evalúa resultados y promueve espacios de co-reflexión.

Ejemplo: En la práctica educativa analizada se utiliza la metodología *Outliers School*, donde los equipos crearon campañas para marcas locales de chocolate premium, agua de coco, bebidas refrescantes, pasta de dientes combinando narrativa transmedia y estética urbana. Este proceso permitió evaluar indicadores como la reformulación de problemas, la perseverancia técnica y la integración teoría-práctica.

Las fuentes empíricas y sus métodos de verificación garantizan la credibilidad del análisis. Siguiendo a Flick (2014) y Jara (2018), se seleccionaron fuentes diversas para lograr triangulación (Yin, 2014):

1. Diarios de campo docentes, que registran observaciones, reflexiones y reacciones estudiantiles. Su verificación se asegura mediante bitácoras fechadas, fotografías de talleres y fichas de triangulación.
2. Diplomas y calificaciones basadas en gamificación, que evidencian la motivación y la autorregulación. Se verifican mediante insignias, registradas en un diploma por cada sesión, el mismo que contiene el proceso de autoevaluación y heteroevaluación (Zainuddin et al., 2020).
3. Mapas generados en clase, representaciones visuales del pensamiento colectivo, verificados mediante registros fotográficos y coevaluaciones (Yu et al., 2025).
4. Productos estudiantiles, especialmente campañas publicitarias, evaluadas con portafolios digitales y rúbricas de evaluación creadas por la docente (Li & Qi, 2025).

El conjunto de estas fuentes permite observar tanto los procesos como los resultados, alcanzando lo que Stake (1995), denomina coherencia ecológica, es decir, la correspondencia entre lo observado, lo interpretado y lo comunicado.

El sistema de categorías, dimensiones, indicadores y fuentes configura una estructura integral coherente con la lógica de la sistematización crítica (Jara, 2018). La validez del modelo radica en su capacidad para articular teoría y práctica, traduciendo conceptos abstractos en evidencias verificables. Sawyer (2024) y Ma (2025), destacan que la creatividad y la motivación son procesos aprendidos, no rasgos innatos, lo que exige docentes reflexivos capaces de diseñar entornos de aprendizaje abiertos al error y la experimentación.

Asimismo, Corrêa et al. (2025) subrayan que la evaluación del pensamiento creativo requiere indicadores que reconozcan la fluidez ideacional y la resiliencia cognitiva; mientras que Lewrick et al. (2020) y Tam et al. (2023) muestran que metodologías como *Design Thinking* generan aprendizajes duraderos. La innovación docente, según Schön (2020) y Fullan (2021), surge de la reflexión sobre la práctica, entendida como un proceso continuo de investigación y mejora pedagógica.

Este presente Módulo 2 consolidó un entramado conceptual, metodológico y empírico que permite comprender la enseñanza del pensamiento creativo desde una perspectiva

reflexiva e interdisciplinar. La articulación entre conceptos, dimensiones, indicadores y fuentes generó una base sólida para analizar la transformación pedagógica y evaluar su impacto. Al combinar la triangulación metodológica con la escritura reflexiva Carlino (2005), la sistematización se convierte en una herramienta de aprendizaje colectivo y mejora institucional.

Este avance permite proyectar el trabajo hacia el Módulo 3, donde se analizará la vinculación entre los hallazgos de aula y las competencias del perfil de egreso de la carrera. Así, lo construido no solo representa una fase de fundamentación, sino un paso hacia la integración curricular que fortalecerá la formación profesional en Multimedia y Producción Audiovisual, consolidando el compromiso de la UNEMI con una educación creativa, inclusiva y transformadora.

2.3. Vínculo con el Currículo y el Perfil de la Carrera

El Módulo 3 marca un punto de inflexión en la sistematización: pasa de la fundamentación conceptual y metodológica construida en el Módulo 2 a la articulación explícita con el currículo y el perfil de egreso de la carrera. En este tránsito, la experiencia desarrollada en *Técnicas Creativas* se comprende no solo como una práctica aislada de innovación pedagógica, sino como un espacio de integración entre los saberes, las competencias y los valores institucionales que sustentan la formación del Licenciado en Multimedia y Producción Audiovisual en la Universidad Estatal de Milagro.

Este módulo examina cómo los aprendizajes logrados —en creatividad, motivación, pensamiento crítico y colaboración— se alinean con los propósitos del currículo, evidenciando su contribución a la consolidación de un perfil profesional capaz de proponer soluciones comunicacionales, gestionar proyectos y reflexionar críticamente sobre su práctica. La siguiente sección identifica las competencias del perfil de egreso que se fortalecen a través de la experiencia, y proyecta el análisis hacia la relación entre resultados de aprendizaje, actividades y evidencias verificables.

2.3.1. *Identificación de Competencias del Perfil*

Las competencias del perfil de egreso vinculadas a la experiencia se agrupan en cuatro ejes principales:

1. Proponer soluciones comunicacionales creativas mediante el diseño, producción y difusión de contenidos audiovisuales;
2. Planificar y gestionar recursos humanos, técnicos y presupuestarios en las distintas fases del proceso creativo;
3. Aplicar técnicas de composición, diseño y narrativa audiovisual con base en principios estéticos, culturales y tecnológicos; y
4. Desarrollar pensamiento crítico, reflexivo e investigativo para la innovación en la práctica profesional.

La experiencia de *Técnicas Creativas* contribuyó a estas competencias al combinar pensamiento divergente, metodologías activas y trabajo colaborativo en contextos reales. Mediante la aplicación de *Design Thinking* y la metodología *Outliers School*, los estudiantes aprendieron a transformar necesidades comunicacionales en soluciones innovadoras, fortaleciendo su autonomía, gestión y creatividad (Lewrick et al., 2020; Liedtka & Ogilvie, 2022). Asimismo, al diagnosticar y producir campañas publicitarias para marcas locales, ejercitaron la planificación y gestión de recursos, articulando teoría y práctica en procesos de creación multimedia. Este vínculo entre competencias y práctica demuestra cómo la innovación docente puede generar aprendizajes transferibles al campo profesional y consolidar la formación integral del comunicador audiovisual contemporáneo (Beghetto, 2020; Glăveanu, 2021).

2.3.2. *Resultados de Aprendizaje Vinculados*

Los resultados de aprendizaje seleccionados del currículo fortalecen la correspondencia entre el diseño académico y la práctica educativa. Son los siguientes:

1. Reconocer y aplicar diversas técnicas creativas en proyectos audiovisuales y multimedia;

2. Experimentar procesos de pensamiento divergente y colaborativo mediante metodologías activas;
3. Analizar problemas comunicacionales de contexto local o social para transformarlos en oportunidades creativas; y
4. Valorar la creatividad como competencia transversal integrando motivación, reflexión y herramientas digitales.

Cada resultado se manifestó en la práctica. El primero se evidenció cuando los estudiantes aplicaron técnicas de ideación como brainstorming o mapas mentales para resolver retos reales de comunicación. El segundo emergió en la implementación de *Design Thinking*, donde la empatía, ideación y prototipado promovieron aprendizaje colaborativo y autogestión. El tercero se concretó al analizar casos locales mediante *benchmarking*, reinterpretando narrativas globales con pertinencia cultural. El cuarto se expresó en las evaluaciones gamificadas, con autoevaluación y heteroevaluación reflexivas, que fortalecieron la autorregulación y la valoración de la creatividad como habilidad profesional (Acar & Runco, 2023; Corrêa et al., 2025; Deci & Ryan, 2000). En conjunto, los resultados evidencian la coherencia entre los logros de aula y los objetivos curriculares, demostrando que la innovación metodológica puede traducirse en aprendizajes significativos y sostenibles.

2.3.3. Actividades y Evidencias

La trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias constituye el núcleo operativo de la sistematización. En *Técnicas Creativas*, esta articulación permitió demostrar que cada acción formativa tuvo un propósito verificable y una correspondencia con los resultados de aprendizaje. Entre las actividades implementadas destacan:

- **Conformación de equipos con roles**, que promovió liderazgo y trabajo colaborativo, generando rúbricas de desempeño y bitácoras grupales.
- **Benchmarking**, donde los estudiantes analizaron referentes locales e internacionales para adaptar estrategias comunicacionales, elaborando cuadros comparativos y matrices de tendencias.
- **Mapa de empatía**, que vinculó la creatividad con la comprensión del usuario y produjo síntesis visuales de públicos objetivos.

- **Hibridación**, que impulsó la generación de ideas combinando conceptos disímiles mediante el checklist de Osborn, evidenciada en mapas radiales de ideas.
- **Ejercicio de prospectiva y artefacto del futuro**, en el que los equipos imaginaron escenarios innovadores y desarrollaron prototipos digitales.
- **Lean Canvas**, donde estructuraron sus propuestas de valor y objetivos de impacto, integrando creatividad con planificación.
- **Presentación del prototipo**, instancia en la que los estudiantes defendieron sus productos audiovisuales, articulando discurso, estética y estrategia.

Las evidencias generadas —mapas, prototipos, fichas, guiones y retroalimentaciones— evidenciaron un aprendizaje experiencial y transferible. Siguiendo a Glăveanu (2021), estas producciones no son simples productos evaluativos, sino expresiones de procesos cognitivos y sociales que materializan la creatividad en contextos de aprendizaje activo.

2.3.4. *Reflexión Sobre la Alineación Curricular*

Reflexionar sobre la alineación curricular implica reconocer cómo las experiencias pedagógicas innovadoras contribuyen a la coherencia entre práctica docente, competencias y perfil de egreso. En esta experiencia, el aporte curricular radicó en consolidar la creatividad como competencia transversal y en actualizar los enfoques pedagógicos mediante metodologías experienciales y colaborativas. La incorporación de herramientas digitales y gamificación respondió a los hábitos de aprendizaje de la generación Z, al tiempo que fortaleció el vínculo entre formación académica y contexto productivo local (Ma, 2025; Yu et al., 2025).

No obstante, el proceso evidenció tensiones: la brecha entre cultura digital y pensamiento crítico; la dificultad de equilibrar flexibilidad creativa y exigencias curriculares; y el reto de evaluar procesos más que productos (Beghetto, 2020). Estas tensiones confirman que innovar requiere un soporte institucional que favorezca la interdisciplinariedad y la reflexión pedagógica (Brauer & Wilde, 2024). A futuro, se proyecta articular las prácticas educativas de *Técnicas Creativas* con actividades extracurriculares como la conformación de clubes o exámenes prácticos tipo casos publicitarios por semestre donde converjan varias asignaturas por nivel, si se logra cumplir con esta proyección, existiría la necesidad de crear un laboratorio de innovación pedagógica que documente y comparta estas buenas

prácticas. Como afirma Fullan (2021), la sostenibilidad del cambio educativo depende de comunidades docentes que aprendan colectivamente y consoliden una cultura de mejora continua.

El desarrollo del Módulo 3 evidenció la coherencia interna entre competencias, resultados de aprendizaje, actividades y evidencias, consolidando un modelo pedagógico en el que la creatividad se convierte en motor de aprendizaje significativo. Los productos generados —mapas de empatía, artefactos del futuro, prototipos y presentaciones— demostraron la progresión del estudiantado hacia la autonomía, la colaboración crítica y la experimentación fundamentada. Esta experiencia no solo validó la pertinencia curricular de la asignatura *Técnicas Creativas*, sino que reafirmó su potencial transformador para fortalecer el perfil profesional del licenciado en Multimedia y Producción Audiovisual.

Con esta base empírica y reflexiva, el capítulo se proyecta hacia el análisis de resultados, donde se interpretarán las transformaciones cognitivas, actitudinales y profesionales observadas. El itinerario de evidencias servirá como marco para comprender cómo las metodologías activas impactaron en la motivación, el pensamiento creativo y la autogestión del aprendizaje. En síntesis, la experiencia no solo se integra al currículo, sino que lo interpela, invitando a repensar cómo enseñar creatividad en la universidad y cómo convertir la práctica docente en conocimiento pedagógico con valor formativo y social.

2.4. Ecosistema Estratégico (Estrategias y Relaciones)

2.4.1. *Estrategias Implementadas*

2.4.1.1 Estrategias Núcleo

Las estrategias núcleo representan el corazón operativo del ecosistema pedagógico desarrollado en la asignatura *Técnicas Creativas*. No constituyen simples técnicas de aula, sino arquitecturas de aprendizaje que articulan pensamiento creativo, colaboración y resolución de problemas reales. En esta experiencia, las estrategias núcleo implementadas fueron la metodología *Design Thinking* y la metodología *Outliers School*, aplicadas de manera complementaria para promover la innovación y la motivación intrínseca del estudiantado. Ambas operaron como guías estructurantes que conectaron la ideación con la práctica, el análisis con la acción, y la creatividad con el propósito comunicacional.

Estas metodologías se implementaron bajo un enfoque experiencial, adaptando sus fases a los objetivos curriculares del programa de Multimedia y Producción Audiovisual. Mientras *Design Thinking* proporcionó la lógica iterativa del proceso (empatizar, definir, idear, prototipar y testear), *Outliers School* aportó una dimensión pedagógica basada en la acción y la co-creación, donde los estudiantes “aprenden haciendo” al resolver retos de comunicación de marcas locales. Esta combinación permitió que la creatividad se consolidara como una competencia transversal, en coherencia con las tendencias contemporáneas de innovación educativa (Brauer & Wilde, 2024; Lewrick et al., 2020; Liedtka & Ogilvie, 2022).

Cada estrategia fue diseñada para traducir los principios del aprendizaje activo y la innovación educativa en experiencias concretas de aula y de campo, donde los estudiantes asumieron roles de diseñadores, productores y comunicadores. A partir de esta base experiencial, se presentan a continuación las estrategias implementadas, cuya secuencia evidencia cómo la integración metodológica fortaleció la creatividad, la resolución de problemas y la transferencia del conocimiento.

La primer estrategia es el *Design Thinking* como motor de pensamiento creativo por medio de cinco fases interdependientes: (1) Empatizar, mediante la observación y entrevistas a usuarios reales; (2) Definir, sintetizando los hallazgos en mapas de empatía y preguntas “¿Cómo podríamos...?”; (3) Idear, aplicando técnicas de brainstorming, *SCAMPER* e hibridación para generar múltiples soluciones; (4) Prototipar, construyendo maquetas o storyboards audiovisuales que representaran las ideas seleccionadas; y (5) Testear, presentando los prototipos a pares y clientes para recibir retroalimentación.

Cada fase fue guiada por una pregunta clave: ¿qué necesita el usuario?, ¿qué problema resuelve?, ¿qué propuesta aporta valor? Esta secuencia fomentó la integración entre creatividad, análisis y acción, en línea con las recomendaciones de Liedtka y Ogilvie (2022), sobre el learning by designing en educación superior. Esta estrategia permitió alcanzar los resultados de aprendizaje vinculados con la aplicación de técnicas creativas, el análisis de contextos comunicacionales y la valoración de la creatividad como competencia profesional. Las evidencias fueron múltiples: mapas de empatía, bitácoras de campo, fichas de ideación, maquetas digitales y guiones de presentación. Cada producto documentó un momento del proceso y sirvió como insumo para la evaluación formativa y la reflexión crítica. En coherencia con (Glăveanu, 2021; Ma, 2025), se demostró que la creatividad universitaria se potencia cuando los estudiantes comprenden el sentido social y profesional de su producción, conectando emociones, conocimiento y acción.

De manera simultánea a la aplicación del *Desing Thinking*, se implementó la metodología *Outliers School* como segunda estrategia formativa, orientada a consolidar el aprendizaje experiencial colaborativo desde la acción y la co-creación; está metodología, centrada en la resolución de desafíos reales mediante la colaboración entre estudiantes, docente y actores del entorno, permite integrar la práctica reflexiva con la producción de soluciones innovadoras y creativas del mundo multimedia y la producción audiovisual. En este sentido, *Outliers School* no funcionó como una fase posterior, sino como un marco metodológico complementario que fortaleció la autonomía, la empatía y la transferencia de conocimiento en contextos auténticos de aprendizaje.

La metodología *Outliers School* fue el eje dinamizador del proceso. Su aplicación se estructuró en cuatro momentos: (1) Diagnóstico de marca, en el que los equipos analizaron casos reales de emprendimientos locales; (2) Exploración creativa, donde aplicaron ejercicios como “Ángeles y Demonios” e “Invención de palabras” para reformular el propósito de la marca; (3) Desarrollo del reto, que implicó diseñar campañas publicitarias a partir de los principios de co-creación y aprendizaje iterativo; y (4) Pitch final, en el que presentaron sus prototipos ante docentes, pares y representantes de las marcas.

Cada fase promovió el liderazgo horizontal, el trabajo en red y la toma de decisiones conjunta, principios esenciales del enfoque maker-learning propuesto por Outliers School, donde el error se concibe como parte del aprendizaje creativo (Corrêa et al., 2025).

Esta estrategia fortaleció los resultados vinculados al pensamiento divergente y colaborativo, la planificación de proyectos creativos y la gestión de recursos comunicacionales. Las evidencias generadas incluyeron los lean canvas desarrollados por los grupos, los videos de sus prototipos, las rúbricas de retroalimentación tipo Walt Disney (soñador–realista–crítico) y las versiones finales de las campañas audiovisuales. Los registros fotográficos y las presentaciones públicas demostraron la apropiación del proceso y la madurez profesional alcanzada. Según Sawyer (2017), este tipo de experiencias incrementa la confianza creativa del estudiantado y refuerza la cohesión entre motivación, autonomía y trabajo interdisciplinario.

En coherencia con la dinámica de acción y co-creación promovida por la metodología *Outliers School*, emergió la tercera estratégica: el Prototipado rápido y la retroalimentación iterativa, concebida como un componente esencial dentro de su propio marco metodológico. Esta estrategia permitió trasladar las ideas generadas a productos tangibles de creación de narrativas transmedia o campañas publicitarias innovadoras -desde piezas gráficas hasta microformatos audiovisuales- que fueron sometidos a procesos continuos

de validación con los usuarios reales. De esta manera, el aula se configuró como un espacio de experimentación constante, donde el error se asumió como parte del aprendizaje y la mejora progresiva se convirtió en una práctica reflexiva clave para el desarrollo de competencias creativas, técnicas y digitales.

Para lograr lo antes mencionado, esta estrategia implementó ciclos de prototipado rápido y evaluación iterativa, integrando principios de *Design Thinking* con la dinámica reflexiva de *Outliers School*. Los equipos desarrollaron versiones preliminares de sus productos —videos, piezas gráficas o simulaciones multimedia—, que luego fueron sometidas a rondas de revisión bajo tres perspectivas: la del usuario (funcionalidad), la del cliente (valor comunicacional) y la del docente (coherencia pedagógica). Cada iteración finalizaba con ajustes visibles en el guion, la narrativa o la composición visual, siguiendo un enfoque de mejora continua basado en la retroalimentación constructiva.

Esta secuencia consolidó la conexión entre creatividad y autocrítica, al transformar el proceso de diseño en un laboratorio de aprendizaje situado (Acar & Runcu, 2023; Lewrick et al., 2020).

Los resultados de aprendizaje más fortalecidos fueron la experimentación colaborativa y la reflexión sobre la propia práctica. Las evidencias incluyeron versiones sucesivas de prototipos, rúbricas de retroalimentación, videos comparativos y registros en diarios reflexivos. Los estudiantes demostraron avances tangibles en su capacidad de argumentar decisiones técnicas, justificar narrativas visuales y evaluar el impacto de sus productos. Tal como señalan (Beghetto, 2020; Brauer & Wilde, 2024), este tipo de iteración fomenta una cultura de pensamiento creativo sostenido, donde la innovación se aprende a través del ensayo y la reflexión, no del resultado inmediato.

La implementación combinada de *Design Thinking* y *Outliers School* permitió construir un ecosistema de aprendizaje creativo centrado en la acción, la empatía y la iteración. Cada estrategia funcionó como un engranaje de un sistema coherente: *Design Thinking* ofreció el andamiaje cognitivo del proceso creativo; *Outliers School*, la dimensión social y experiencia del aprendizaje; y el prototipado iterativo, el mecanismo de validación y mejora continua. En conjunto, estas estrategias consolidaron aprendizajes visibles en la producción audiovisual, la argumentación estética y la autogestión estudiantil, evidenciando que la creatividad en la educación superior no es un talento espontáneo, sino una competencia que se enseña, se practica y se sistematiza (Corrêa et al., 2025; Glăveanu, 2021; Yu et al., 2025).

2.4.1.2 Estrategias de Soporte Aplicadas

En todo ecosistema educativo innovador, los soportes pedagógicos cumplen una función esencial: sostener, amplificar y hacer sostenibles las estrategias núcleo que impulsan la creatividad y la motivación del aprendizaje. En la asignatura *Técnicas Creativas*, los soportes implementados no fueron complementos accesorios, sino estructuras habilitantes que permitieron que metodologías como *Design Thinking* y *Outliers School* alcanzaran su máximo potencial. Estos soportes, concebidos como dispositivos de acompañamiento cognitivo, afectivo y organizativo, consolidaron un entorno de aprendizaje autónomo, colaborativo y reflexivo, alineado con los principios de la motivación autodeterminada Deci y Ryan (2000) y la pedagogía mindful (Sawyer, 2017).

Los principales soportes aplicados fueron: (1) la gamificación del proceso evaluativo mediante un sistema de insignias y puntos; (2) las bitácoras reflexivas docentes y estudiantiles; (3) las rúbricas de autoevaluación y coevaluación participativa; y (4) los sistemas de retroalimentación creativa tipo “Ángeles y Demonios” y “Walt Disney”. Cada uno de estos recursos operó como mediador entre la teoría y la acción, entre el pensamiento creativo y la autorregulación del aprendizaje, reforzando la coherencia pedagógica del modelo implementado.

La función de los soportes pedagógicos no se limita a acompañar las actividades, sino que actuaron como mecanismos de mediación entre la teoría y la práctica, permitiendo que los procesos creativos mantuvieran un flujo constante de motivación, reflexión y evaluación formativa. A través de estos dispositivos -que integran dimensiones emocionales, cognitivas y metacognitivas del aprendizaje- se consolidó una cultura de participación activa y autoevaluación continua. En este marco se presenta los principales soportes aplicados, iniciando con la gamificación del proceso evaluativo, concebida como una estrategia motivacional transversal que dinamizó la experiencia educativa y fortaleció la implicación de los estudiantes en cada fase del proceso creativo.

La gamificación se aplicó como un soporte motivacional transversal que acompañó todo el proceso creativo. A través de diplomas, insignias digitales y recompensas simbólicas, los estudiantes obtuvieron retroalimentación inmediata por su participación, esfuerzo y originalidad. Cada clase se estructuró con microdesafíos asociados a logros (“Inventor de ideas híbridas”, “Guionista del futuro”), que les permitían acumular puntos de progreso y visualizar su crecimiento. Este enfoque transformó la evaluación en una experiencia lú-

dica, orientada a la autonomía y la autoeficacia, generando una atmósfera de implicación positiva (Deci & Ryan, 2000).

Además, la gamificación reforzó la constancia y la persistencia frente a las fases iterativas del *Design Thinking*, especialmente durante la ideación y el prototipado. La competencia amistosa y el reconocimiento simbólico estimularon la motivación intrínseca y la percepción de logro, confirmando los hallazgos de Zainuddin et al. (2020), quienes destacan que los sistemas gamificados fortalecen la participación sostenida y el aprendizaje significativo en contextos universitarios.

El impacto motivacional generado por la gamificación se proyectó más allá del plano lúdico, extendiéndose hacia la construcción de una cultura reflexiva dentro del aula. A medida que los estudiantes asumían los desafíos creativos y recibían retroalimentación simbólica por sus logros, surgió la necesidad de documentar sus procesos, reconocer los avances y comprender los errores como oportunidades de mejora. En este tránsito del juego a la reflexión, se consolidó una práctica pedagógica que equilibró el entusiasmo con la conciencia crítica, preparando el terreno para el uso de instrumentos que promovieran la autorregulación y la evaluación continua.

En esta línea, emergió la segunda estrategia de soporte: las bitácoras reflexivas docentes y estudiantes, concebidas como herramientas que capturan la dimensión introspectiva y analítica del aprendizaje. Estas bitácoras no solo registraron el progreso individual y colectivo, sino que también actuaron como puentes entre la experiencia gamificada y la mejora metodológica, permitiendo que tanto la docente como los estudiantes transformaran la acción en conocimiento reflexivo y sistemático. De esta manera, el proceso de aprendizaje mantuvo su coherencia entre la experimentación práctica y la reflexión crítica, fundamentos esenciales del enfoque *Outliers School*.

Las bitácoras reflexivas se consolidaron como uno de los soportes más valiosos para el seguimiento de los procesos creativos. La docente mantuvo un diario de campo con observaciones sobre la dinámica de grupo, los bloqueos de ideación y los momentos de insight, mientras que los estudiantes registraron sus experiencias personales, avances, dudas y aprendizajes significativos. Este doble registro configuró un espacio de metacognición y análisis continuo, en el que tanto la docente como los participantes pudieron identificar patrones, ajustar metodologías y celebrar progresos.

En coherencia con la propuesta de Schön (2020), sobre el profesional reflexivo, las bitácoras permitieron pasar de una enseñanza basada en resultados a una pedagogía del proceso, centrada en la reflexión sobre la acción. Estas evidencias demostraron cómo la

escritura reflexiva favoreció el pensamiento crítico y el aprendizaje autorregulado, potenciando la estrategia núcleo de *Outliers School*, donde la experimentación y la iteración se nutren de la reflexión sistemática.

El proceso de coevaluación mediante rúbricas participativas sentó las bases para una cultura de diálogo académico y autocrítica constructiva, donde la evaluación se percibió como una oportunidad de aprendizaje compartido. Esta práctica favoreció la comprensión de los criterios de calidad, la identificación de fortalezas y debilidades en los proyectos, y la construcción de juicios fundamentados sobre el propio desempeño y el de los pares. De esta forma, la evaluación dejó de ser un ejercicio sancionador para convertirse en una herramienta formativa que potenció la autonomía y la responsabilidad profesional de los estudiantes.

A partir de esta dinámica de reflexión colaborativa, emergió la necesidad de incorporar mecanismos más creativos y experienciales de retroalimentación que estimularan el pensamiento divergente y la empatía comunicacional. En este contexto, las dinámicas de retroalimentación creativa se integraron como una extensión natural del trabajo con rúbricas, al ofrecer espacios de diálogo más flexibles, emocionales y lúdicos, donde los estudiantes podían intercambiar observaciones desde diferentes perspectivas de análisis. Este paso representó una evolución metodológica hacia formas más horizontales y sensibles de acompañamiento del aprendizaje.

En coherencia con este enfoque, la cuarta estrategia —Retroalimentación creativa: “Ángeles y Demonios” y “Walt Disney”— se consolidó como un soporte interactivo que combinó el rigor de la evaluación con la espontaneidad del pensamiento creativo. A través de estas dinámicas, el aula se transformó en un laboratorio de reflexión colectiva, en el que la crítica se asumió como un proceso constructivo y empático, orientado a mejorar la calidad de los proyectos y a fortalecer la capacidad de argumentación y análisis de los estudiantes.

Las dinámicas de retroalimentación creativa se aplicaron como soportes interactivos para estimular la reflexión colectiva y la mejora de los proyectos. En el ejercicio “Ángeles y Demonios”, los equipos identificaban los factores que impulsaban (“ángeles”) y los que obstaculizaban (“demonios”) su proceso creativo, analizando causas y estrategias de superación. En la retroalimentación tipo “Walt Disney”, los estudiantes asumían tres roles —soñador, realista y crítico— para evaluar los prototipos de sus compañeros desde distintas perspectivas.

Estos mecanismos promovieron el pensamiento divergente, la empatía comunicacional y la apertura a la crítica constructiva, al tiempo que fortalecieron la resiliencia creativa (Acar & Runco, 2023). Los resultados mostraron que la reflexión estructurada a través del diálogo incrementó la cohesión de los grupos y la calidad de las producciones finales. Así, los soportes de retroalimentación se consolidaron como puentes entre las estrategias núcleo de *Design Thinking* (prototipado y testeo) y *Outliers School* (aprendizaje iterativo y colaborativo).

La experiencia acumulada en la aplicación de los mecanismos de retroalimentación permitió evidenciar que el aprendizaje creativo no se limita a la producción de ideas, sino que requiere de espacios sistemáticos de diálogo y evaluación compartida. A través de estas dinámicas, los estudiantes aprendieron a escuchar, argumentar y reconstruir sus propuestas desde la mirada del otro, fortaleciendo la empatía y el sentido de comunidad académica. Este proceso de intercambio constante entre pares y docentes consolidó una cultura de aprendizaje donde el error se resignificó como una oportunidad de crecimiento y las diferencias de criterio se transformaron en insumos para la innovación colectiva.

En este contexto, los soportes pedagógicos se revelaron como la base estructural que sostuvo la coherencia y continuidad del modelo implementado. Su articulación no fue casual, sino producto de un diseño estratégico orientado a equilibrar motivación, reflexión y evaluación. Cada recurso —desde las insignias de gamificación hasta los ejercicios de retroalimentación creativa— cumplió una función complementaria dentro del ecosistema metodológico, garantizando que los procesos de ideación, prototipado y testeo mantuvieran un flujo constante de aprendizaje significativo.

De manera integrada, estos soportes actuaron como un sistema interconectado de acompañamiento pedagógico, donde la teoría se vinculó orgánicamente con la práctica. Su funcionamiento colaborativo demostró que la innovación educativa requiere tanto de metodologías activas como de estructuras de apoyo que aseguren la sostenibilidad del proceso. En este sentido, el modelo implementado logró trascender la dimensión técnica del diseño para instalar una lógica de aprendizaje continuo, participativo y reflexivo que se mantuvo vigente durante todas las fases del proyecto.

En consecuencia, se consolidó la integración y sostenibilidad de los soportes como un eje transversal del ecosistema educativo. La gamificación garantizó la motivación y la constancia; las bitácoras, la metacognición y el registro del proceso; las rúbricas, la autonomía evaluativa; y las dinámicas de retroalimentación creativa, la resiliencia ante la crítica. En conjunto, estos elementos fortalecieron la cohesión pedagógica del modelo y

aseguraron que la innovación no dependiera de momentos aislados, sino de una estructura viva, flexible y replicable, capaz de sostener aprendizajes creativos a largo plazo.

En conjunto, los soportes aplicados funcionaron como un sistema interconectado de acompañamiento pedagógico, que otorgó estabilidad al ecosistema innovador. La gamificación favoreció la motivación y la constancia; las bitácoras promovieron la reflexión; las rúbricas, la autonomía evaluativa; y la retroalimentación creativa, la resiliencia frente al error. Estos soportes no solo potenciaron las estrategias núcleo, sino que consolidaron una cultura de aprendizaje activo, autónomo y creativo, donde la evaluación y la experimentación se integran en un mismo flujo de mejora continua.

En línea con Sawyer (2017), este tipo de mediaciones permiten construir entornos mindful de aprendizaje, donde el estudiante se convierte en protagonista de su proceso y el docente en facilitador de sentido. En consecuencia, los soportes implementados garantizan la sostenibilidad de la innovación, al institucionalizar prácticas reflexivas y colaborativas que pueden replicarse en otras asignaturas del campo audiovisual.

2.4.1.3 Estrategias de Contingencia Desplegadas

En toda innovación educativa, los procesos no se desarrollan de manera lineal ni exenta de desafíos; por el contrario, las contingencias se convierten en momentos clave que permiten poner a prueba la solidez metodológica y la capacidad adaptativa del docente. En la sistematización de la asignatura *Técnicas Creativas* de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, las estrategias de contingencia representaron una oportunidad para observar cómo la flexibilidad pedagógica y la reflexión crítica pueden sostener los resultados de aprendizaje incluso ante condiciones adversas. Mostrar los imprevistos y las decisiones adoptadas en tiempo real permite, siguiendo a Stake (1995), reforzar la credibilidad del estudio de caso, al evidenciar no solo los logros, sino también los ajustes y aprendizajes derivados del proceso. Así, documentar la gestión de las contingencias constituye un acto de transparencia metodológica y de madurez profesional, en consonancia con la visión de Yin (2014), sobre la validez y confiabilidad en la investigación cualitativa.

Entre los principales imprevistos enfrentados destacan cuatro tipos de tensiones: la desigualdad en el manejo de herramientas digitales entre los estudiantes, la pérdida de motivación y atención sostenida en sesiones híbridas, la resistencia inicial a las dinámicas de autoevaluación y coevaluación participativa, y los bloqueos creativos en las fases intermedias del proceso de ideación. Cada uno de estos escenarios exigió respuestas adap-

tativas inmediatas, pero coherentes con las estrategias núcleo de *Outliers School* y *Design Thinking*, para mantener la cohesión pedagógica y el compromiso estudiantil.

Las tensiones surgidas durante la implementación del modelo representaron momentos críticos que pusieron a prueba la flexibilidad metodológica y la capacidad de adaptación del ecosistema pedagógico. Lejos de ser obstáculos aislados, estos imprevistos funcionaron como oportunidades de aprendizaje colectivo, donde tanto docentes como estudiantes debieron replantear sus dinámicas, roles y estrategias de interacción. En coherencia con el espíritu experimental de *Outliers School* y la lógica iterativa del *Design Thinking*, cada dificultad se abordó como un espacio para rediseñar procesos y reforzar la cohesión del grupo desde la práctica reflexiva.

En este marco, la identificación temprana de los desafíos permitió establecer mecanismos de respuesta inmediata que mantuvieran la continuidad del aprendizaje sin comprometer la calidad del proceso. Se promovió una cultura de acompañamiento mutuo y resolución colaborativa de problemas, en la que la comunicación abierta y el apoyo entre pares se convirtieron en pilares fundamentales. Este enfoque evitó que las dificultades técnicas o actitudinales se transformaran en barreras estructurales, transformándolas, en cambio, en experiencias formativas de resiliencia y trabajo en equipo.

Entre los principales imprevistos enfrentados, se destacaron cuatro tipos de tensiones que afectaron de manera directa la dinámica del aula: la desigualdad en el manejo de herramientas digitales, la pérdida de motivación en sesiones híbridas, la resistencia a la autoevaluación participativa y los bloqueos creativos durante la ideación. Cada una de estas situaciones demandó una intervención pedagógica diferenciada, pero articulada bajo los mismos principios metodológicos: colaboración, empatía y experimentación constante.

La primera de estas tensiones —la desigualdad en el manejo de herramientas digitales— reveló la necesidad de equilibrar las competencias tecnológicas dentro del grupo para asegurar la participación equitativa. La brecha entre los estudiantes con dominio avanzado y aquellos con menor experiencia se abordó mediante tutorías exprés, acompañamiento entre pares y microcapacitaciones integradas en la dinámica de clase. Este ajuste, además de resolver la dificultad inmediata, fortaleció la cohesión del grupo y promovió una práctica de aprendizaje horizontal, donde el conocimiento se construyó colectivamente y no desde la jerarquía docente.

Desde el inicio del trabajo colaborativo se evidenció una marcada heterogeneidad en las habilidades tecnológicas del grupo. Algunos estudiantes manejaban con soltura herra-

mientas como Miro, Canva o Jamboard, mientras que otros experimentaban inseguridad o frustración al no poder seguir el ritmo de las actividades. Esta brecha digital generó tensiones en la coordinación de tareas y en la participación equitativa dentro de los equipos, afectando momentáneamente la fluidez del proceso creativo. Sin embargo, la situación se asumió como una oportunidad para fortalecer la cooperación y la empatía entre los participantes, principios fundamentales del enfoque de aprendizaje colaborativo.

Ante este escenario, se desplegaron acciones de acompañamiento inmediato orientadas a nivelar las competencias tecnológicas sin alterar la dinámica del proyecto. Se organizaron tutorías exprés, microdemonstraciones prácticas y un sistema de apoyo entre pares, donde los estudiantes con mayor dominio digital actuaron como facilitadores temporales. Este modelo de cooperación horizontal no solo redujo la desigualdad inicial, sino que también impulsó un clima de solidaridad académica y aprendizaje mutuo, reforzando la dimensión humana y colaborativa que caracteriza al ecosistema metodológico de *Outliers School*.

Los resultados obtenidos tras la implementación de la coenseñanza digital demostraron que la colaboración horizontal no solo favorece la adquisición de competencias técnicas, sino también el fortalecimiento de la inteligencia colectiva dentro del aula. Al compartir saberes, los estudiantes desarrollaron una comprensión más profunda del proceso creativo y una disposición ética hacia el trabajo colaborativo, lo que incrementó la cohesión y la corresponsabilidad del grupo. De este modo, la experiencia de nivelación tecnológica trascendió su propósito inicial y se transformó en un ejercicio de construcción de comunidad académica, cimentando las bases para enfrentar otros desafíos pedagógicos.

Sin embargo, el proceso formativo no estuvo exento de nuevas tensiones asociadas a las condiciones híbridas de enseñanza, donde la alternancia entre lo presencial y lo virtual afectó la continuidad del compromiso estudiantil. La desmotivación progresiva y la atención fragmentada comenzaron a manifestarse durante las sesiones prolongadas, especialmente en aquellas que requerían un alto nivel de concentración creativa. Esta situación evidenció la necesidad de repensar las dinámicas temporales y emocionales de la clase para mantener la conexión cognitiva y afectiva de los participantes a lo largo del proceso.

En respuesta a este desafío, la docente introdujo estrategias de activación emocional y cognitiva diseñadas para recuperar el foco atencional sin interrumpir la secuencia metodológica. Micro retos creativos, improvisaciones narrativas y ejercicios de *mindful*

creativity se integraron de manera orgánica a las actividades principales, actuando como pausas activas que reequilibraron la energía del grupo. Estas intervenciones breves, pero significativas, reforzaron la idea de que la motivación no depende únicamente del contenido, sino del modo en que se gestiona la experiencia de aprendizaje.

La aplicación de estas prácticas permitió revitalizar el ambiente híbrido y restablecer la sincronía colectiva, promoviendo un estado de presencia atenta y disposición creativa. Al incorporar momentos de juego, introspección y espontaneidad, el aula recuperó su dinamismo y volvió a funcionar como un espacio de intercambio fluido entre la emoción y el pensamiento. En consecuencia, la gestión consciente de la atención y la motivación se consolidó como un componente esencial del ecosistema metodológico, asegurando la continuidad del compromiso y la calidad de las producciones finales.

Durante las clases más extensas, especialmente en entornos híbridos, se identificó una disminución del nivel de participación y concentración. La docente aplicó dinámicas breves de activación emocional y cognitiva, como micro retos creativos, improvisaciones de storytelling y ejercicios de mindful creativity. Estas prácticas, orientadas a restablecer la atención y el vínculo afectivo con el grupo, permitieron revitalizar la energía colectiva sin romper la secuencia del trabajo (Sawyer, 2017).

Los registros en las bitácoras reflejan que, tras estas intervenciones, los estudiantes retomaban la interacción con mayor entusiasmo y lograban conectar emocionalmente con los objetivos de la clase. De este modo, la contingencia se convirtió en un espacio de innovación afectiva, mostrando que la motivación puede reactivarse mediante experiencias breves, disruptivas y emocionalmente significativas (Deci & Ryan, 2000).

El análisis de las bitácoras evidenció que las estrategias de activación emocional no solo lograron restaurar la atención, sino que también transformaron el clima de aula en un espacio de bienestar y creatividad compartida. Los estudiantes mostraron una disposición renovada para participar, debatir y aportar ideas, lo que reforzó la conexión entre emoción y cognición como ejes fundamentales del aprendizaje significativo. Este hallazgo permitió comprender que el compromiso sostenido en entornos híbridos depende, en gran medida, de la capacidad docente para integrar momentos de pausa, juego y reflexión dentro de la estructura pedagógica.

A partir de esta experiencia, se consolidó la convicción de que la gestión emocional y la motivación colectiva son dimensiones indispensables para la continuidad de los procesos colaborativos. Sin embargo, a medida que el grupo avanzaba hacia fases más analíticas del proyecto, surgieron nuevas tensiones vinculadas con la manera en que los

estudiantes se relacionaban con la evaluación. La transición desde un aprendizaje lúdico y exploratorio hacia uno más reflexivo exigió redefinir la percepción del juicio académico, promoviendo una comprensión más ética y participativa de la valoración del trabajo propio y ajeno.

En este punto, emergió un desafío particular: la resistencia inicial a los procesos de evaluación participativa. Algunos estudiantes manifestaron inseguridad al emitir juicios sobre el desempeño de sus compañeros, temiendo comprometer las relaciones interpersonales o ser percibidos como demasiado críticos. Esta situación reveló la necesidad de crear entornos de confianza donde la retroalimentación pudiera entenderse como una práctica formativa y no punitiva, alineada con los principios de diálogo y co-construcción del conocimiento.

Para responder a esta tensión, se introdujeron dinámicas de retroalimentación creativa que resignificaron la evaluación como un espacio de aprendizaje compartido. Actividades como “Ángeles y Demonios” y “Walt Disney” permitieron disociar la crítica del juicio personal, asignando roles diferenciados —soñador, realista y crítico— que facilitaron la expresión abierta y empática. Gracias a este giro metodológico, la evaluación dejó de percibirse como una instancia de exposición o conflicto, y pasó a convertirse en un diálogo constructivo, fortaleciendo la confianza, la reflexión colectiva y el sentido de comunidad dentro del grupo.

La evolución observada en las dinámicas de coevaluación evidenció un cambio profundo en la cultura del aula: la crítica se transformó en una práctica colaborativa y generadora de conocimiento compartido. Los estudiantes dejaron de concebir la retroalimentación como una corrección impuesta y comenzaron a valorarla como una oportunidad para mejorar sus procesos creativos. Este tránsito hacia una evaluación dialógica y empática fortaleció no solo las competencias comunicacionales, sino también la autoconfianza y la capacidad de escucha activa, indispensables en entornos de producción audiovisual y multimedia.

A medida que esta cultura del diálogo se consolidaba, emergieron nuevos desafíos vinculados con las fases de ideación y producción. La exigencia de generar ideas originales, bajo presión de tiempo o ante la mirada del grupo, provocó en algunos casos bloqueos creativos y sentimientos de inseguridad. Estas tensiones, comunes en procesos de innovación, se convirtieron en señales valiosas para revisar los ritmos, los métodos de estimulación y las condiciones emocionales necesarias para sostener la creatividad en el aula.

Frente a estos episodios, el equipo docente decidió incorporar espacios específicos de contención y exploración denominados laboratorios de desbloqueo creativo. En ellos, los estudiantes podían compartir avances parciales o incluso ideas fallidas, liberándose del miedo al error o al juicio. Esta práctica reforzó el principio de que la creatividad no es un acto individual y espontáneo, sino un proceso colectivo que florece en entornos de confianza, colaboración y apertura al riesgo.

En coherencia con la filosofía de *Outliers School* y los postulados del *Design Thinking*, estos laboratorios no solo buscaron superar la parálisis creativa, sino también reactivar la curiosidad y la experimentación mediante estrategias como la hibridación de conceptos y las analogías forzadas. Al promover el pensamiento lateral y la asociación libre, se logró romper con la repetición de patrones convencionales, impulsando un flujo de ideas más diverso, inclusivo y audaz, que fortaleció la fase de ideación y reafirmó la centralidad del aprendizaje creativo dentro del ecosistema pedagógico.

Otro de los imprevistos frecuentes fue el bloqueo creativo, caracterizado por la inseguridad para compartir ideas y la tendencia a repetir fórmulas conocidas. Para afrontarlo, se organizaron laboratorios de desbloqueo creativo, donde los grupos compartían avances incompletos y recibían retroalimentación colectiva en un clima de confianza. Asimismo, se introdujeron técnicas de hibridación y analogías forzadas para ampliar las asociaciones mentales y romper rutinas de pensamiento.

Las bitácoras y grabaciones de estas sesiones evidenciaron un aumento de la participación y la originalidad en las propuestas posteriores. Como sostienen (Beghetto, 2020; Glăveanu, 2021), la creatividad florece en contextos que valoran la incertidumbre y el ensayo, más que la perfección inmediata; por tanto, transformar los bloqueos en espacios de exploración se convirtió en una práctica formativa y emocionalmente resiliente.

La evidencia recopilada en las bitácoras y registros audiovisuales permitió constatar que los espacios de desbloqueo creativo no solo mitigaron la ansiedad asociada al error, sino que también estimularon la confianza expresiva y la espontaneidad en la generación de ideas. A medida que los estudiantes comprendían que la creatividad implica exploración, duda y reconstrucción, se generó un ambiente propicio para la innovación continua. Este cambio de enfoque, del temor al fracaso hacia la curiosidad experimental, marcó un punto de inflexión en la dinámica grupal, consolidando la resiliencia como un componente esencial del aprendizaje creativo.

La práctica sistemática de reflexionar sobre los propios bloqueos condujo a una mayor autonomía cognitiva y emocional, al permitir que los estudiantes reconocieran sus

limitaciones y desarrollaran estrategias personales para superarlas. La capacidad de autorregulación y la conciencia metacreativa —es decir, la comprensión del propio proceso creativo— emergieron como logros intangibles pero fundamentales del proyecto. Así, los momentos de dificultad se resignificaron como oportunidades para fortalecer la autoconfianza y la capacidad de adaptación, aspectos clave para el desempeño profesional en campos de alta exigencia e innovación.

En este sentido, los laboratorios de desbloqueo creativo funcionaron como espacios de transición pedagógica entre la experimentación y la consolidación de competencias. Cada sesión permitió transferir los aprendizajes vivenciales hacia proyectos concretos, manteniendo la conexión entre práctica y teoría. Esta articulación demostró que el desarrollo de la creatividad no depende únicamente de la aplicación técnica de metodologías, sino de la sensibilidad docente para acompañar procesos emocionales y cognitivos en equilibrio.

De este modo, las experiencias de gestión de bloqueos y de aprendizaje reflexivo prepararon el terreno para evidenciar los resultados de aprendizaje sostenidos a lo largo del proceso. Las contingencias no representaron interrupciones, sino catalizadores de mejora pedagógica que fortalecieron la creatividad aplicada, la colaboración y la reflexión crítica. En consecuencia, los logros alcanzados por los estudiantes reflejaron no solo el cumplimiento de los objetivos curriculares, sino también la capacidad del modelo implementado para sostener el aprendizaje frente a la incertidumbre y adaptarse con coherencia a los desafíos del contexto educativo.

A pesar de los imprevistos, las contingencias aplicadas permitieron mantener los resultados de aprendizaje previstos, especialmente en los ámbitos de la creatividad aplicada, la colaboración y la reflexión crítica. Los estudiantes lograron aplicar técnicas creativas en proyectos audiovisuales, analizar problemas comunicacionales de contexto local, y valorar la creatividad como competencia profesional transversal. La flexibilidad metodológica y el acompañamiento continuo garantizó que los aprendizajes no se vieran interrumpidos, sino más bien enriquecidos por la experiencia de resolución de problemas reales. Según Yin (2014), este tipo de adaptaciones fortalece la validez interna del estudio, al mostrar cómo los resultados se sostienen frente a la variabilidad contextual.

Las evidencias concretas incluyen videos reflexivos, versiones iterativas de prototipos, rúbricas adaptadas, y registros de tutorías entre pares, donde se observa la evolución de las competencias creativas y colaborativas. Estos documentos, analizados bajo criterios de credibilidad Stake (1995), confirman que las contingencias no desviaron el curso del aprendizaje, sino que potenciaron la comprensión profunda de los procesos.

El análisis de las evidencias recolectadas permitió reconocer que los productos generados durante el proceso —videos reflexivos, versiones sucesivas de prototipos y rúbricas ajustadas— no solo documentaron los avances técnicos, sino que también revelaron la madurez cognitiva y emocional alcanzada por los estudiantes. Cada registro funcionó como una huella del aprendizaje experiencial, demostrando que las adaptaciones metodológicas se tradujeron en un fortalecimiento de la autonomía, la colaboración y la capacidad crítica. Lejos de constituir simples anexos evaluativos, estos materiales evidenciaron la coherencia entre la teoría y la práctica dentro del ecosistema pedagógico.

Al examinar estas evidencias desde los criterios de credibilidad propuestos por Stake (1995), se constató que los resultados obtenidos no fueron producto del azar ni de la improvisación, sino de un proceso sostenido de reflexión, ajuste y validación pedagógica. La riqueza de los registros y su triangulación con observaciones de clase, rúbricas y testimonios estudiantiles reforzaron la consistencia interna del estudio, mostrando que la flexibilidad metodológica fue un medio eficaz para sostener los objetivos de aprendizaje frente a la variabilidad del contexto.

A partir de esta base empírica, se hizo evidente que la gestión de las contingencias se convirtió en una estrategia de innovación pedagógica en sí misma. Los desafíos enfrentados —desde los bloqueos creativos hasta las desigualdades digitales— fueron reinterpretados como oportunidades para desarrollar competencias metacognitivas y fortalecer el pensamiento adaptativo. Este proceso demostró que la resiliencia y la creatividad no son rasgos individuales, sino resultados de un entorno de aprendizaje que valora la experimentación, la confianza y la colaboración constante.

De esta manera, los hallazgos obtenidos abren paso a la siguiente reflexión sobre los aprendizajes derivados de las contingencias, donde se reconoce que la innovación educativa no consiste en evitar el error, sino en saber gestionarlo pedagógicamente. Tanto la docente como los estudiantes transformaron las dificultades en instancias de crecimiento, consolidando un modelo de enseñanza-aprendizaje que integra la improvisación, la autorreflexión y la adaptabilidad como pilares de la práctica educativa creativa.

Las experiencias de contingencia revelaron que la innovación no se define por la ausencia de dificultades, sino por la capacidad de transformar el error y la incertidumbre en aprendizaje significativo. En este sentido, la docente fortaleció su competencia reflexiva al integrar la improvisación pedagógica como parte del diseño didáctico flexible. Los estudiantes, por su parte, aprendieron que la creatividad implica tolerancia a la frustración, trabajo en equipo y adaptabilidad ante escenarios cambiantes.

Como afirma Fullan (2007), la mejora educativa sostenible surge de sistemas que aprenden de su práctica. En coherencia con ello, este proceso reafirmó la idea de que la docencia creativa en carreras como Multimedia y Producción Audiovisual requiere metodologías iterativas, confianza institucional y comunidades de aprendizaje dispuestas a asumir la complejidad como fuente de innovación (Corrêa et al., 2025).

2.4.2. Arquitectura del Ecosistema

La experiencia educativa desarrollada en la asignatura *Técnicas Creativas* se configuró como un ecosistema pedagógico dinámico, donde las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia no operaron de manera aislada, sino en un entramado de interdependencias que dio lugar a un sistema de aprendizaje vivo, adaptable y autoorganizado. Este ecosistema se asemeja a una arquitectura en espiral, donde cada componente impulsa al siguiente en un movimiento continuo de ideación, experimentación y reflexión. Tal como señala Glăveanu (2021), la creatividad no surge en entornos lineales, sino en redes complejas de relaciones, donde las tensiones, los apoyos y las adaptaciones conforman un todo orgánico.

En este contexto, el núcleo del ecosistema representó el motor del cambio pedagógico; los soportes funcionaron como engranajes que garantizan la sostenibilidad del proceso, y las contingencias operaron como mecanismos de ajuste y resiliencia que mantuvieron el equilibrio ante la incertidumbre. Este modelo integrado responde a la visión de (Corrêa et al., 2025), para quienes la innovación educativa se consolida cuando las estrategias se conciben como sistemas interconectados y no como acciones fragmentadas.

En continuidad con esta visión sistémica, resulta fundamental comprender cómo cada componente del modelo —estrategias núcleo, soportes y contingencias— se entrelaza de manera orgánica para conformar un ecosistema de innovación pedagógica coherente y adaptable. Esta interdependencia permitió que los procesos creativos no se desarrollaran de forma aislada, sino en constante retroalimentación, donde las metodologías estructurantes ofrecieron dirección, los soportes aseguraron la estabilidad operativa y las contingencias actuaron como catalizadores de mejora continua. Desde esta perspectiva, el análisis de la lógica de interconexión entre estos tres niveles revela la arquitectura funcional que sostuvo la experiencia educativa y garantizó la transferencia efectiva de los aprendizajes.

Las estrategias núcleo —*Design Thinking*, *Outliers School* y el prototipado iterativo transmedia— constituyeron el eje estructurante del ecosistema. Estas metodologías configuraron el proceso creativo desde la empatía hasta la validación de productos audiovisuales, articulando pensamiento divergente, reflexión crítica y aprendizaje experiencial. Siguiendo a Lewrick et al. (2020), el *Design Thinking* posibilita una lógica de acción en espiral, donde cada iteración incrementa la comprensión del problema y la profundidad de las soluciones. A su vez, el enfoque *Outliers School* aportó la conexión con el contexto real, mediante el aprendizaje basado en retos y la co-creación con actores locales, alineándose con la idea de aprendizaje situado propuesta por (Wenger, 1998).

Las estrategias de soporte —gamificación, bitácoras reflexivas, rúbricas participativas y retroalimentación tipo Walt Disney— constituyeron los mecanismos de sostenimiento del sistema. Estas herramientas dieron estructura emocional, cognitiva y organizativa a la experiencia, asegurando que la motivación, la reflexión y la evaluación formativa acompañaran todo el proceso. Según Deci y Ryan (2000), los entornos que promueven autonomía, competencia y relación social potencian la motivación intrínseca; precisamente esos tres elementos se consolidaron como pilares motivacionales del ecosistema.

Finalmente, las estrategias de contingencia —tutorías entre pares, microactivaciones cognitivas, evaluaciones gamificadas y laboratorios de desbloqueo creativo— se integraron como válvulas adaptativas que garantizaron la continuidad y coherencia del aprendizaje. Más que soluciones puntuales, estas acciones funcionaron como reguladores del sistema, permitiendo ajustes ante desequilibrios, como desmotivación, bloqueos o dificultades técnicas. Tal como argumenta Fullan (2021), los procesos de cambio sostenibles requieren estructuras flexibles capaces de responder a la complejidad y la variabilidad del aprendizaje humano.

Esta estructura dinámica dio lugar a un ecosistema pedagógico que operaba como un organismo vivo, en el que cada componente respondía y se ajustaba a las condiciones del proceso creativo. Las contingencias, lejos de interrumpir el flujo, alimentaron la evolución del sistema al generar aprendizajes situados y nuevas formas de interacción entre los actores. De esta manera, la arquitectura metodológica se configuró en espiral: cada retroalimentación, ajuste o improvisación impulsaba un nuevo ciclo de comprensión y mejora. Esta lógica cíclica preparó el terreno para comprender el relato de la arquitectura del ecosistema, donde las metodologías, soportes y estrategias adaptativas convergen en un modelo integral de aprendizaje vivo, flexible y sostenido por la experiencia compartida.

El núcleo del ecosistema, representado por las metodologías *Design Thinking* y *Outliers School*, marcó el punto de partida del ciclo creativo. Desde la fase de empatía hasta la de prototipado, las estrategias se interconectaron con los soportes motivacionales —gamificación y bitácoras reflexivas— que mantenían el impulso del proceso. En la práctica, cada sesión funcionó como un microcircuito donde idear, crear y reflexionar eran fases de un mismo flujo. Los resultados de aprendizaje se consolidaban a través de experiencias tangibles, como los mapas de empatía, los guiones de campaña o las piezas audiovisuales que integraban narrativa, estética y contexto social.

El soporte se activó como una red de mantenimiento invisible pero esencial. Las insig-
nias gamificadas, las rúbricas de autoevaluación y la retroalimentación *Ángeles y Demó-
nios* crearon una cultura de evaluación positiva que sostuvo la participación. Este soporte
emocional y cognitivo dio estabilidad al sistema, previniendo el agotamiento y favore-
ciendo la autorregulación del aprendizaje (Sweeney & Corrigan, 2025). Las bitácoras
reflexivas, tanto docentes como estudiantiles, funcionaron como nodos de conexión entre
experiencia y teoría, permitiendo que cada participante se reconociera como parte activa
del proceso de transformación pedagógica.

Las contingencias, por su parte, actuaron como mecanismos de resiliencia del siste-
ma. Ante bloqueos creativos o brechas digitales, se implementaron tutorías entre pares
y sesiones de desbloqueo que reinyocaban energía y cohesión. Estas prácticas no alte-
raron el curso del proceso, sino que lo enriquecieron, fortaleciendo la autoconfianza y
la adaptabilidad del grupo. En coherencia con Stake (1995), estas contingencias aportan
credibilidad al estudio de caso, al mostrar cómo la innovación se sostiene no por ausencia
de dificultad, sino por la capacidad de aprender en la incertidumbre.

En correspondencia con esta dinámica adaptativa, el ecosistema educativo puede com-
prenderse no solo como una secuencia de estrategias, sino como una estructura viva de
interrelaciones donde cada elemento cumple una función dentro del equilibrio general.
Las contingencias, al actuar como agentes de resiliencia, revelaron la naturaleza circular
y retroalimentada del proceso, en el que cada acción genera aprendizajes que reconfiguran
el sistema. Esta visión integral prepara la base conceptual para la representación visual
del ecosistema, en la que el movimiento, la interacción y la continuidad se expresan me-
diante un diagrama en espiral tridimensional que simboliza la evolución constante del
aprendizaje creativo.

El diagrama acompañante de esta sección (Figura 2.1) puede representarse como un
espiral tridimensional que integra tres anillos interdependientes:

- El anillo central (núcleo), compuesto por las estrategias metodológicas *Design Thinking*, *Outliers School* y Prototipado iterativo transmedia, simboliza el motor creativo del proceso.
- El anillo medio (soporte), que incluye gamificación, bitácoras, rúbricas y retroalimentaciones, representa los mecanismos que garantizan la sostenibilidad, la motivación y la coherencia del sistema.
- El anillo exterior (contingencia), formado por tutorías entre pares, microactivaciones y laboratorios de desbloqueo, actúa como un sistema de regulación que permite flexibilidad y respuesta ante la complejidad.

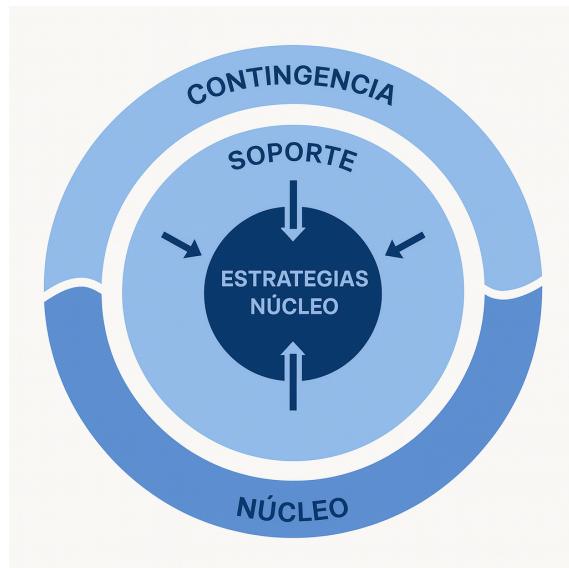
La interacción entre los tres niveles genera una dinámica de retroalimentación continua. Las innovaciones del núcleo impulsan la creación; los soportes aseguran que el aprendizaje se mantenga activo; y las contingencias corrigen desajustes sin romper la continuidad. Esta estructura refleja un sistema adaptativo complejo, donde cada componente refuerza a los demás, en concordancia con la visión de Ma (2025), sobre la relación entre motivación, compromiso y creatividad en entornos universitarios.

La interacción entre los tres niveles genera una dinámica de retroalimentación continua. Las innovaciones del núcleo impulsan la creación; los soportes aseguran que el aprendizaje se mantenga activo; y las contingencias corrigen desajustes sin romper la continuidad. Esta estructura refleja un sistema adaptativo complejo, donde cada componente refuerza a los demás, en concordancia con la visión de Ma (2025), sobre la relación entre motivación, compromiso y creatividad en entornos universitarios.

La metáfora del “taller vivo de pensamiento en espiral” resume esta arquitectura. El taller representa el espacio donde las ideas se modelan colectivamente; lo vivo alude a su capacidad de mutar y autorregularse; y la espiral simboliza la progresión cíclica del aprendizaje, en la que cada iteración amplía la comprensión y profundiza la creatividad. Tal como sostiene Beghetto (2020), los ecosistemas de aprendizaje creativo no se miden por la linealidad de sus resultados, sino por su potencial de transformación continua.

Esta concepción del “taller vivo de pensamiento en espiral” sirve como puente para comprender la unidad orgánica del ecosistema pedagógico, en el que cada elemento cumple una función dentro de un proceso de aprendizaje en constante evolución. Al igual que un taller que nunca se cierra, el ecosistema mantiene un flujo continuo de creación, reflexión y reajuste, permitiendo que la experiencia formativa se regenere a partir de sus

Figura 2.1: Ecosistema vivo de aprendizaje creativo y reflexivo



Fuente: elaboración propia.

propias prácticas. Desde esta perspectiva, la metáfora se convierte en una antesala para la síntesis del ecosistema, donde la interacción equilibrada entre estrategias, soportes y contingencias demuestra que la verdadera innovación radica en la capacidad de articular orden y transformación dentro de un mismo sistema educativo.

En síntesis, la arquitectura del ecosistema de *Técnicas Creativas* se caracteriza por su equilibrio entre estructura y flexibilidad, entre planificación y adaptación. Las estrategias núcleo aportan dirección y propósito; los soportes garantizan estabilidad y motivación; y las contingencias aseguran resiliencia y continuidad. Esta interacción configura un modelo replicable para otras asignaturas creativas del currículo de Multimedia y Producción Audiovisual, donde la innovación no se limita a la aplicación de metodologías, sino que se consolida como una práctica reflexiva y colaborativa.

El ecosistema estratégico descrito demuestra que enseñar creatividad implica diseñar entornos de aprendizaje donde la incertidumbre sea motor, la colaboración sea estructura y la reflexión sea la base del crecimiento profesional. Tal como concluyen Corrêa et al. (2025), las pedagogías creativas contemporáneas deben entenderse como sistemas vivos que evolucionan junto con quienes las habitan, generando conocimiento, identidad y transformación social desde la experiencia educativa.

2.4.3. Cierre Integrador del Ecosistema Estratégico

El ecosistema estratégico desarrollado en la asignatura Técnicas Creativas permitió evidenciar cómo la articulación entre las estrategias aplicadas y las competencias curriculares garantizó coherencia formativa, pertinencia profesional y sostenibilidad pedagógica. Las metodologías núcleo —Design Thinking y Outliers School— se consolidaron como los motores que impulsaron la creatividad aplicada; los soportes —gamificación, bitácoras reflexivas, rúbricas participativas y retroalimentaciones críticas— sostuvieron el equilibrio motivacional y cognitivo; mientras que las contingencias —tutorías entre pares, ajustes iterativos y laboratorios de desbloqueo— aseguraron la adaptabilidad del proceso ante la complejidad educativa. En conjunto, este ecosistema generó un espacio vivo de aprendizaje donde la innovación se experimentó como práctica reflexiva y colectiva, no como un ejercicio técnico o episódico (Fullan, 2021; Glăveanu, 2021).

Asimismo, el vínculo entre las estrategias implementadas y las competencias del perfil de egreso del Licenciado en Multimedia y Producción Audiovisual se reflejó en un aprendizaje auténtico, situado y transferible. La combinación de metodologías activas y procesos reflexivos fomentó una comprensión más profunda de la creatividad como competencia profesional transversal. Según Corrêa et al. (2025), los ecosistemas de innovación pedagógica se vuelven sostenibles cuando las prácticas docentes logran traducir las competencias curriculares en experiencias formativas medibles y socialmente relevantes. Este principio guio la construcción del módulo, garantizando que cada actividad —desde la ideación hasta la evaluación final— respondiera a un resultado de aprendizaje verificable y alineado con el currículo institucional.

Las metodologías *Design Thinking* y *Outliers School* fueron decisivas para el desarrollo de esta competencia. A través de la empatía, la ideación y el prototipado, los estudiantes lograron diagnosticar problemas reales de comunicación y transformarlos en campañas publicitarias para marcas locales. El uso de técnicas como el mapa de empatía, el benchmarking y el artefacto del futuro promovió la generación de ideas originales y contextualizadas, fortaleciendo la conexión entre teoría, práctica y pertinencia social. Estas estrategias permitieron que la creatividad dejara de ser un acto intuitivo para convertirse en un proceso metodológico sistemático (Lewrick et al., 2020; Ma, 2025). Las evidencias —portafolios digitales, guiones audiovisuales y prototipos finales— demuestran la capacidad del estudiantado para crear soluciones comunicacionales coherentes con las demandas contemporáneas del entorno mediático.

Por su parte, el prototipado iterativo fue la estrategia clave para esta competencia. Su aplicación dentro de las fases del Design Thinking permitió a los estudiantes experimentar la planificación real de un proyecto audiovisual, asignando roles, gestionando cronogramas y tomando decisiones técnicas. Las herramientas de organización digital como Trello o Google Drive facilitaron la coordinación de equipos multidisciplinarios, desarrollando liderazgo y autonomía profesional. Tal como señala Fullan (2021), la gestión educativa basada en proyectos fomenta la responsabilidad compartida y el aprendizaje colaborativo. Las evidencias se materializaron en cronogramas de producción, bitácoras grupales y presentaciones públicas tipo *pitch*, que mostraron la capacidad del grupo para articular creatividad con gestión estratégica.

Las actividades de hibridación creativa, artefacto del futuro y mapa de empatía fueron decisivas para integrar la dimensión técnica, estética y cultural de la narrativa audiovisual, los estudiantes aprendieron a combinar recursos visuales y sonoros con referentes locales, produciendo piezas comunicacionales con sentido identitario y pertinencia sociocultural. Este enfoque favoreció la apropiación de códigos expresivos propios del territorio, fortaleciendo la autenticidad y la coherencia conceptual de las producciones audiovisuales.

De manera complementaria, esta integración responde al modelo de pensamiento divergente descrito por Acar y Runco (2023), según el cual la innovación emerge de la interacción entre contextos, significados y medios expresivos. Las evidencias —videos finales, storyboards y matrices de justificación visual— se observa la apropiación de los principios de diseño, composición y montaje, fortaleciendo el perfil del profesional creativo capaz de interpretar estéticamente su entorno.

Por otro lado, el desarrollo de esta competencia se consolidó mediante el uso de bitácoras reflexivas, rúbricas participativas y retroalimentaciones críticas, que aportaron profundidad analítica al proceso creativo. Dinámicas como “Ángeles y Demonios” y “Walt Disney” posibilitaron un espacio dialógico donde los estudiantes aprendieron a argumentar, evaluar y reconstruir sus ideas colectivamente. Este enfoque promovió la autorregulación y el pensamiento metacognitivo, pilares del aprendizaje significativo (Beghetto, 2020; Deci & Ryan, 2000).

Las evidencias —diarios de campo, fichas de coevaluación y registros de retroalimentación— documentan cómo el grupo fortaleció su capacidad para analizar el proceso creativo y justificar sus decisiones desde una perspectiva ética y profesional. Este enfoque reflexivo, como señalan Brauer y Wilde (2024), convierte al aula en un laboratorio de

investigación docente-estudiantil orientado a la mejora continua, donde la creatividad se desarrolla como práctica de indagación constante orientada a la mejora continua.

En este marco, el ecosistema estratégico de *Técnicas Creativas* garantizó una coherencia integral entre los componentes curriculares, metodológicos y evaluativos. Mientras las estrategias núcleo aseguraron la activación del pensamiento creativo; los soportes consolidaron la motivación y la reflexión; y las contingencias permitieron la adaptabilidad y la resiliencia ante los desafíos. Esta combinación dinámica configuró un modelo pedagógico de alta pertinencia, al responder tanto al perfil de egreso como a las necesidades reales del contexto local, fortaleciendo la vinculación social y el desarrollo territorial.

Finalmente, la transferibilidad del modelo se proyecta hacia otros espacios formativos de la carrera —como Narrativa Audiovisual o Gestión de Contenidos Digitales—, donde la integración de metodologías activas, gamificación y reflexión crítica puede replicarse para fortalecer la creatividad y la innovación docente. En coherencia con Corrêa et al. (2025), la sostenibilidad de las prácticas innovadoras en la educación superior depende de su capacidad de ser reinterpretadas en nuevos contextos, generando comunidades de aprendizaje transformadoras.

En síntesis, el ecosistema estratégico implementado no solo permitió alcanzar las competencias del perfil profesional, sino que consolidó una pedagogía creativa basada en la colaboración, la reflexión y la experimentación. Como sostiene Glăveanu (2021), la educación creativa es un proceso colectivo de construcción de sentido, donde cada iteración fortalece la relación entre el conocimiento, la práctica y la sociedad. Esta experiencia constituye, por tanto, una evidencia tangible de cómo la innovación pedagógica puede articular currículo, metodología y contexto para formar profesionales creativos, críticos y comprometidos con su entorno.

2.5. Evaluación: Indicadores, Instrumentos, Análisis

El cierre del Módulo 4 permitió comprender cómo el ecosistema estratégico de la asignatura *Técnicas Creativas* se configuró como un laboratorio de innovación educativa articulado por tres niveles de acción: las estrategias núcleo (*Design Thinking, Outliers School* y prototipado rápido), las estrategias de soporte (gamificación, bitácoras reflexivas, rúbricas participativas y retroalimentaciones creativas) y las estrategias de contingencia (tutorías entre pares, microactivaciones cognitivas y laboratorios de desbloqueo creativo). Este entramado de prácticas fortaleció la creatividad, la colaboración y la reflexión

crítica, generando una cultura de aula basada en la experimentación, la autonomía y la mejora continua. Con ello, se consolidó una pedagogía situada y activa que favoreció el desarrollo integral de las competencias del perfil de egreso del Licenciado en Multimedia y Producción Audiovisual.

Superada la etapa de implementación estratégica, se vuelve indispensable evaluar el proceso desde una mirada integral, no solo para medir resultados, sino para comprender las transformaciones producidas en el aprendizaje y en la práctica docente. Tal como plantean Stake (1995) y Yin (2014), la evaluación en procesos de innovación educativa debe ser interpretativa, contextualizada y orientada a la comprensión de la experiencia. En esta perspectiva, el Módulo 5 introduce la evaluación como fase reflexiva y validante, donde las evidencias y los indicadores permiten consolidar el conocimiento generado. La evaluación no se presenta como un cierre técnico, sino como un espacio de diálogo entre lo vivido, lo aprendido y lo transferible (Ellis, 2023).

La evaluación del ecosistema pedagógico resulta esencial porque permite identificar evidencias de efectividad, pertinencia y sostenibilidad de las metodologías aplicadas. Además, posibilita establecer un vínculo entre las competencias desarrolladas y los aprendizajes situados en contextos reales. Según Fullan (2021), la validez de una innovación educativa radica en su capacidad de generar cambios medibles en la motivación y el pensamiento del estudiante, y no solo en los resultados finales. En este sentido, la evaluación se convierte en una herramienta de credibilidad institucional y científica, al documentar cómo las estrategias de enseñanza fomentan el aprendizaje profundo, la autonomía y la creatividad sostenida (Brauer & Wilde, 2024; Corrêa et al., 2025).

Este módulo presentará los instrumentos e indicadores de evaluación que sustentan el análisis del impacto formativo. Se emplearán rúbricas de desempeño creativo y técnico, fichas de autoevaluación y coevaluación, bitácoras reflexivas y matrices de análisis de evidencias visuales.

Estos instrumentos fueron diseñados bajo los principios de validez y confiabilidad propuestos por Yin (2014), y su aplicación permitirá triangular datos cualitativos y cuantitativos, reforzando la credibilidad del proceso. Según Corrêa et al. (2025), los ecosistemas de innovación pedagógica se vuelven sostenibles cuando integran la evaluación como práctica continua de documentación y reinterpretación.

De este modo, el paso del Módulo 4 al Módulo 5 marca una transición de la acción a la reflexión, del diseño a la validación, y del hacer al comprender. La evaluación se constituye en un eje articulador que otorga coherencia y legitimidad al proceso de sistematización,

transformando la práctica en conocimiento científico y la innovación en evidencia pedagógica. Como señala Ellis (2023), los sistemas de evaluación que combinan medición, reflexión y narrativa favorecen aprendizajes transferibles y sustentables en el tiempo. En consecuencia, este módulo abre el espacio para examinar los instrumentos que evidencian la eficacia del ecosistema creativo y su impacto en la formación profesional del estudiante audiovisual.

La evaluación en la experiencia *Técnicas Creativas* se concibió como un proceso formativo e investigativo, en el que los instrumentos no solo midieron logros, sino que contribuyeron activamente a construir conocimiento sobre el aprendizaje creativo. Desde este enfoque, la evaluación se integró en el propio proceso de diseño, ideación y reflexión, favoreciendo la autonomía, la colaboración y la mejora continua del estudiantado. Según Macfarlane-Dick (2021), los instrumentos de evaluación en la educación superior deben permitir al estudiante comprender los criterios de calidad y autorregular su desempeño, logrando un aprendizaje auténtico y sostenible.

2.5.1. Instrumentos de Evaluación

Los instrumentos seleccionados respondieron a la naturaleza interdisciplinaria y práctica de la asignatura y se estructuraron en cuatro ejes complementarios: rúbricas analíticas de desempeño creativo y técnico, bitácoras reflexivas docentes y estudiantiles, fichas de autoevaluación y coevaluación gamificada, y matrices de observación de procesos colaborativos. En conjunto, estos dispositivos de evaluación proporcionaron un marco de observación equilibrado entre lo cognitivo, lo técnico y lo socioemocional, permitiendo recoger evidencias de desempeño individual y colectivo a lo largo de todo el proceso.

Las rúbricas analíticas constituyeron el instrumento central de evaluación. Diseñadas con base en criterios de originalidad, coherencia estética, pertinencia comunicacional y trabajo colaborativo, fueron aplicadas en las etapas de ideación, prototipado y presentación final (Tabla 1). Además de ofrecer un referente objetivo de desempeño, las rúbricas se convirtieron en una guía para el desarrollo de competencias, ya que explicitaron las expectativas de calidad desde el inicio del proceso creativo.

Esta claridad contribuyó a mejorar la autogestión y la autorreflexión de los estudiantes, en coherencia con los principios de alineación constructiva planteados por (Biggs & Tang, 2011). Las evidencias generadas incluyeron matrices de calificación, retroalimentaciones

escritas y comparativas de progreso, que mostraron avances en la argumentación estética y conceptual de los proyectos.

Las bitácoras reflexivas docentes y estudiantiles cumplieron una doble función: capturar la experiencia vivida y fortalecer el pensamiento metacognitivo. Se completaron semanalmente y documentaron percepciones, emociones, logros, bloqueos creativos y estrategias de superación. Este instrumento fomentó una cultura de reflexión continua y generó evidencias cualitativas del aprendizaje profundo. De acuerdo con Deci y Ryan (2000), la autorreflexión incrementa la motivación intrínseca al permitir que el estudiante reconozca el sentido personal de su aprendizaje.

Las sesenta entradas registradas evidenciaron un proceso de autoconciencia y resiliencia creativa, donde los participantes aprendieron a reconocer sus propios patrones de trabajo y a ajustar sus estrategias para resolver problemas. Las fichas de autoevaluación y coevaluación gamificada aportaron un componente motivacional y participativo. Apli-cadas al finalizar cada reto parcial, incorporaron un sistema de insignias, puntuaciones y recompensas simbólicas que vinculó el progreso con el reconocimiento colectivo.

Este diseño permitió fortalecer el compromiso y la autopercepción de logro, estimulando la participación constante en las fases iterativas del *Design Thinking*. Como señala Sweeney y Corrigan (2025), la gamificación potencia la confianza creativa y el compromiso emocional del estudiante al transformar la evaluación en una experiencia positiva y significativa. Las evidencias derivadas —diplomas gamificados, registros de puntuaciones y comentarios entre pares—demostraron mayor constancia y colaboración, especialmente durante la fase de prototipado.

Las matrices de observación de procesos colaborativos completaron el sistema evaluativo al centrarse en la dinámica social del aprendizaje. Este instrumento, aplicado tanto por la docente como por los equipos, permitió registrar la participación, el liderazgo, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Su implementación en entornos presenciales y virtuales garantizó una observación continua y contextualizada del comportamiento grupal. Las evidencias incluyeron informes descriptivos y fotografías de sesiones, que mostraron cómo el liderazgo compartido y la comunicación efectiva impactaron positivamente en la calidad de los productos finales.

En consonancia con Corrêa et al. (2025), estas prácticas de observación colaborativa consolidan una pedagogía creativa basada en la cooperación y la inteligencia colectiva.

Tabla 2.1: Rúbrica de evaluación para trabajos creativos de la asignatura Técnicas Creativas

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Insuficiente (1)
Originalidad	La propuesta es altamente innovadora y presenta soluciones creativas únicas.	La propuesta contiene elementos originales y creativos, con algunas influencias evidentes.	La propuesta incluye cierto grado de creatividad, pero se basa mayormente en ideas convencionales.	La propuesta carece de originalidad y no presenta aportes creativos relevantes.
Coherencia estética	El proyecto presenta una estética sólida, consistente y con ligeras inconsistencias menores, alineada con la intención comunicativa.	La estética es adecuada y coherente, aunque con ligeras inconsistencias menores.	La estética es funcional pero muestra problemas de consistencia o aplicación.	La estética es poco coherente y no responde adecuadamente a los objetivos del proyecto.
Pertinencia comunicacional	La propuesta comunica de manera efectiva y clara, efectiva y aliñada con el contexto y el público objetivo.	La comunicación es efectiva aunque cumple mínimamente con la intención, pero no se adapta al público objetivo.	La comunicación cumple mínimamente con la intención, pero no se adapta al público objetivo.	La propuesta no logra comunicar eficazmente con el público objetivo.
Trabajo colaborativo	El equipo de trabajo colaborativo muestra un nivel bien en conjunto, aunque con leves diferencias en la participación equitativa y gestión autónoma.	El trabajo colaborativo es aceptable pero evidencia problemas de comunicación de tareas.	El trabajo colaborativo es efectivo; existen conflictos o falta de distribución de responsabilidad.	No se observa un trabajo colaborativo efectivo; existen conflictos o falta de participación.

Fuente: elaboración propia.

La pertinencia de estos instrumentos radicó en su capacidad para integrar evaluación, reflexión y aprendizaje, garantizando validez ecológica, autenticidad y triangulación metodológica.

- La autenticidad se evidenció al evaluar competencias reales de diseño y producción audiovisual en contextos de práctica profesional simulada.
- La validez ecológica se alcanzó al aplicar los instrumentos dentro del flujo natural de las clases, respetando su ritmo creativo y colaborativo.
- La triangulación metodológica se cumplió al cruzar datos provenientes de observaciones, percepciones y productos tangibles (Ellis, 2023).

Además, cada instrumento reforzó una dimensión específica: las rúbricas fortalecieron el razonamiento técnico; las bitácoras, la reflexión crítica; las fichas gamificadas, la motivación y el compromiso; y las matrices, la colaboración efectiva.

En síntesis, los instrumentos de evaluación aplicados dotaron a la sistematización de validez, credibilidad y transferibilidad, al permitir evidenciar el vínculo entre las estrategias pedagógicas y las competencias del perfil de egreso. Gracias a su carácter reflexivo y participativo, estos instrumentos demostraron que evaluar en carreras creativas no implica medir resultados aislados, sino comprender procesos integrales de aprendizaje. Como subraya Ma (2025), cuando la evaluación se convierte en un espacio de diálogo y co-construcción, se transforma en una herramienta de desarrollo profesional y personal.

Este conjunto de instrumentos sienta las bases para el siguiente apartado, donde se profundizará en los indicadores y evidencias de evaluación que consolidan la trazabilidad pedagógica del proceso. La evaluación dentro de la experiencia *Técnicas Creativas* se configuró como un proceso formativo e investigativo orientado a evidenciar el desarrollo de las competencias curriculares propias del perfil del Licenciado en Multimedia y Producción Audiovisual: creatividad aplicada, gestión de proyectos, capacidad narrativa y pensamiento crítico.

2.5.2. Indicadores de Evaluación

Los indicadores de evaluación se diseñaron como herramientas operativas que permitieron medir de forma situada cómo los estudiantes transformaron sus conocimientos en acciones creativas y reflexivas. En coherencia con Macfarlane-Dick (2021), la evaluación

en la educación superior debe entenderse como una práctica que articula evidencia, retroalimentación y aprendizaje autorregulado. Desde esta perspectiva, los indicadores se aplicaron de manera transversal, conectando el saber hacer creativo con la comprensión y la reflexión pedagógica.

Los indicadores principales fueron cuatro: creatividad y originalidad, colaboración y gestión de proyectos, motivación y autonomía, y reflexión y metacognición. Cada uno se vinculó directamente con una competencia del perfil de egreso y se aplicó a través de instrumentos que capturaron tanto el desempeño observable como el razonamiento subyacente de los estudiantes.

Esta integración fortaleció la alineación constructiva entre objetivos, estrategias y evaluación Tang (2022), garantizando una lectura coherente del aprendizaje.

El primer indicador, creatividad y originalidad, se vinculó con la competencia de proponer soluciones comunicacionales creativas mediante el diseño y la producción de contenidos audiovisuales. Se operacionalizó mediante rúbricas analíticas que evaluaron la fluidez de ideas, la coherencia estética, la capacidad de reconfigurar problemas y la pertinencia cultural de las propuestas. Estas rúbricas se aplicaron en tres momentos del semestre (inicio, medio y cierre) y fueron acompañadas de retroalimentaciones formativas visuales y orales. Las evidencias—storyboards, prototipos, videos finales y bitácoras visuales—demostraron una progresión clara desde el pensamiento imitativo hacia el pensamiento divergente. Tal como destacan Corrêa et al. (2025), la creatividad en la educación superior emerge cuando los estudiantes son capaces de conectar conocimiento disciplinar con sensibilidad contextual, rasgo evidente en los productos audiovisuales obtenidos.

El segundo indicador, colaboración y gestión de proyectos, se asoció con la competencia de planificar y gestionar recursos humanos, técnicos y presupuestarios en las fases del proceso creativo. Se aplicó mediante matrices de observación y coevaluaciones gamificadas, donde los equipos documentaron la toma de decisiones, la distribución de tareas y la resolución de conflictos.

Los criterios observables incluyeron la coordinación efectiva, el liderazgo compartido, el uso de herramientas digitales (Trello, Google Drive, Canva) y la adaptación ante imprevistos. Las evidencias —bitácoras grupales, informes de roles, fotografías de sesiones y capturas de proyectos colaborativos— confirmaron el desarrollo de habilidades de planificación y liderazgo situacional. Como sostienen Ellis (2023), los entornos de aprendizaje activo fortalecen la agencia estudiantil y la corresponsabilidad, cualidades que se consolidaron en esta experiencia colectiva.

El tercer indicador, motivación y autonomía, se articuló con la competencia de desarrollar pensamiento crítico, reflexivo e investigativo para la mejora continua e innovación profesional. Se aplicó mediante autoevaluaciones narrativas y bitácoras personales, donde los estudiantes describieron sus metas, bloqueos y estrategias de superación. Los comportamientos observables incluyeron la perseverancia ante la incertidumbre, la búsqueda de soluciones alternativas y la gestión autónoma del tiempo y los recursos. Las evidencias —entradas de bitácora, reportes semanales y registros de progreso— mostraron una evolución de la dependencia inicial hacia la autodirección. Según Ma (2025), la motivación intrínseca se manifiesta cuando los estudiantes perciben sentido y propósito en su práctica, hallazgo corroborado en esta experiencia, donde la autoevaluación se convirtió en motor de aprendizaje.

El cuarto indicador, reflexión y metacognición, se vinculó con la competencia de aplicar la investigación-acción en la práctica creativa para el diagnóstico, diseño y evaluación de procesos comunicacionales. Se aplicó a través de diarios reflexivos y dinámicas participativas como “Ángeles y Demonios” y “Walt Disney”, donde los equipos analizaban su proceso creativo desde roles complementarios: el soñador (visión), el realista (planificación) y el crítico (evaluación). Las conductas observables incluyeron la formulación de juicios argumentados, la revisión de decisiones estéticas y la reformulación de estrategias. Las evidencias —textos reflexivos, rúbricas coevaluadas y actas de retroalimentación— evidenciaron una madurez metacognitiva progresiva, confirmando que los estudiantes no solo producían obras audiovisuales, sino que aprendían a pensar sobre su propia práctica creativa (Sweeney & Corrigan, 2025).

En cuanto a la validez y confiabilidad, se aplicaron criterios metodológicos que garantizaron la solidez de los resultados. La validez interna se aseguró mediante la coherencia entre competencias, resultados, indicadores e instrumentos, siguiendo la lógica de la alineación constructiva (Tang, 2022). La validez ecológica se garantizó al evaluar en entornos reales de creación—proyectos con marcas locales y retos de vinculación social—, lo que otorgó autenticidad a las evidencias (Ellis, 2023). La validez reflexiva se alcanzó a través de la triangulación entre observaciones docentes, autoevaluaciones estudiantiles y coevaluaciones grupales, fortaleciendo la credibilidad de las conclusiones (Stake, 1995; Yin, 2014). Finalmente, la transferibilidad se respaldó mediante portafolios digitales institucionales y documentación fotográfica y audiovisual que permiten replicar la experiencia en otras asignaturas creativas.

En síntesis, los indicadores implementados no solo midieron logros, sino que revelaron procesos, haciendo visible cómo los estudiantes construyeron conocimiento creativo a partir de la reflexión, la colaboración y la autogestión. La evaluación dejó de ser un momento final para convertirse en un proceso dialógico y formativo que nutre la mejora docente y la innovación educativa. Como plantea Corrêa et al. (2025), la creatividad en la universidad contemporánea debe evaluarse desde su naturaleza dinámica, colectiva y situada. En ese sentido, los indicadores de *Técnicas Creativas* consolidan un modelo de evaluación con validez pedagógica y curricular, que puede transferirse a otras disciplinas interesadas en el desarrollo de la creatividad y la autonomía como competencias profesionales.

El análisis preliminar de las evidencias recogidas en la experiencia *Técnicas Creativas* permitió comprender cómo los estudiantes desarrollaron competencias del perfil de egreso del Licenciado en Multimedia y Producción Audiovisual, mediante la integración de creatividad, gestión, reflexión y autonomía. Las evidencias fueron diversas y complementarias: bitácoras reflexivas y auto/co-evaluaciones gamificadas (evidencias metacognitivas), storyboards, prototipos audiovisuales y matrices de hibridación (evidencias visuales), rúbricas grupales y actas de retroalimentación (evidencias colaborativas), y finalmente presentaciones tipo pitch y documentos de evaluación docente (evidencias de desempeño). Esta triangulación de fuentes —cualitativas, cuantitativas y visuales— aportó una visión integral del proceso creativo y formativo.

En coherencia con Ellis (2023), la validez ecológica de una investigación educativa se fortalece cuando las evidencias surgen de contextos reales y dinámicos de aprendizaje.

2.5.3. Análisis de Evaluación

El método de análisis combinó codificación temática cualitativa, organización en matrices comparativas y triangulación interpretativa. En la fase inicial, las evidencias fueron codificadas según los indicadores centrales: creatividad, colaboración, motivación y reflexión. Cada código se vinculó con una competencia curricular específica: generar soluciones comunicacionales, gestionar procesos creativos, mantener la motivación autónoma y reflexionar críticamente sobre el aprendizaje. En la segunda fase, se agruparon los registros en categorías recurrentes —como “riesgo creativo”, “liderazgo compartido” o “resiliencia ante la frustración”—, lo que permitió identificar patrones de comportamiento y evolución. En la fase interpretativa, los hallazgos se relacionaron con los resultados

de aprendizaje definidos en el currículo, evidenciando cómo la creatividad se consolidó no solo como producto, sino como práctica reflexiva y socialmente situada (Corrêa et al., 2025).

El análisis preliminar de las evidencias recogidas en la experiencia Técnicas Creativas permitió comprender cómo los estudiantes desarrollaron competencias del perfil de egreso del Licenciado en Multimedia y Producción Audiovisual mediante la integración de creatividad, gestión, reflexión y autonomía. Las evidencias recopiladas fueron diversas y complementarias, abarcando bitácoras reflexivas y autoevaluaciones gamificadas, storyboards y prototipos audiovisuales, rúbricas grupales, tableros digitales y presentaciones tipo pitch. Esta combinación de fuentes —cuantitativas, cuantitativas y visuales— posibilitó una lectura integral de los procesos formativos, desde la ideación hasta la validación del producto final. Tal diversidad contribuyó a consolidar la validez ecológica del proceso, pues las evidencias se originaron en contextos reales de aprendizaje colaborativo y creativo, en consonancia con (Ellis, 2023).

A partir de la organización de estas evidencias, se aplicó un método mixto de análisis que combinó la codificación cualitativa con la estructuración cuantitativa de patrones. En la fase inicial se identificaron fragmentos representativos de comportamiento y producción asociados con los indicadores principales —creatividad, colaboración, motivación y reflexión—, los cuales se vincularon con las competencias curriculares de la carrera. Posteriormente, las evidencias fueron agrupadas en matrices que permitieron reconocer convergencias y divergencias entre los diferentes momentos del proceso.

En la fase interpretativa, los hallazgos fueron analizados en relación con los resultados de aprendizaje, generando una comprensión más profunda de cómo la creatividad se consolidó no solo como un producto, sino como un proceso de pensamiento crítico y socialmente situado (Corrêa et al., 2025).

Este análisis reveló patrones consistentes en las cuatro dimensiones evaluadas, lo que permitió observar una evolución tangible de las competencias profesionales. En cuanto a la creatividad y originalidad, se constató un aumento progresivo en la calidad conceptual y estética de los productos audiovisuales. Las rúbricas aplicadas en tres cortes demostraron un incremento del 25 % en los criterios de originalidad, coherencia visual y pertinencia comunicacional. Esta mejora se vinculó directamente con la aplicación iterativa del Design Thinking, que incentivó la experimentación y la validación de ideas a través del prototipado. Según Corrêa et al. (2025), cuando la creatividad se integra en procesos de diseño reflexivo, se fortalece la capacidad de síntesis y se estimula la innovación contextual.

De manera paralela, las evidencias mostraron un cambio significativo en la colaboración y la gestión de proyectos. Al inicio del semestre, las interacciones estaban marcadas por una estructura jerárquica y dependencia docente; sin embargo, hacia el cierre del ciclo, los equipos lograron establecer dinámicas horizontales de liderazgo distribuido. Las matrices de observación y los tableros digitales (Trello, Canva, Google Drive) evidenciaron una reducción del 30 % en tareas no cumplidas y un incremento del 40 % en interacciones constructivas. Este cambio denota una maduración del trabajo en equipo y la adquisición de competencias de autogestión y liderazgo colaborativo, en línea con el enfoque de agencia estudiantil propuesto por (Ellis, 2023).

A su vez, la dimensión de motivación y autonomía reflejó una evolución notable en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje. En las primeras semanas, las bitácoras personales mostraban expresiones de inseguridad y resistencia ante los procesos creativos; no obstante, con el avance de las actividades gamificadas, las narrativas comenzaron a incorporar emociones positivas vinculadas al logro y la autoeficacia. Los estudiantes destacaban la satisfacción derivada de superar desafíos y de recibir retroalimentación constante, lo cual coincide con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), que sostiene que la motivación intrínseca se potencia en entornos donde se promueve la autonomía, la competencia y la conexión social.

La evidencia estadística mostró una mayor constancia en la entrega de trabajos y una participación sostenida en las fases iterativas, confirmando la eficacia de las estrategias de gamificación y evaluación formativa (Ma, 2025).

2.5.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

En el ámbito de la reflexión y la metacognición, los registros escritos y audiovisuales demostraron la incorporación progresiva de un pensamiento más crítico y analítico. Las dinámicas “Ángeles y Demonios” y “Walt Disney” permitieron que los estudiantes adoptaran diferentes perspectivas sobre su propio trabajo —soñadora, crítica y realista—, favoreciendo la autoconciencia creativa y la argumentación técnica. En los textos reflexivos aparecieron expresiones como “al replantear mi idea entendí su propósito comunicacional” o “el error me ayudó a construir una mejor solución visual”, evidenciando un proceso de aprendizaje autorregulado. Según Macfarlane-Dick (2021), la autorreflexión constituye una condición esencial para el aprendizaje profundo, al fomentar la capacidad de autodiagnóstico y la toma de decisiones informadas.

La lectura de los casos específicos ilustra con claridad estas transformaciones. En un grupo, el reto de reposicionar una marca artesanal de calzado derivó en una campaña transmedia que combinó símbolos locales con estética urbana. Al aplicar benchmarking y mapa de empatía, los estudiantes lograron conectar la identidad cultural con la narrativa audiovisual, alcanzando una evaluación del 90 % en coherencia y pertinencia estética. Otro grupo, que inicialmente presentaba conflictos de coordinación, aplicó rotación de roles y bitácoras grupales, lo que redujo tensiones y fortaleció la gestión compartida. Finalmente, una estudiante sintetizó el proceso al escribir: “Antes temía equivocarme; ahora entiendo que cada error amplía mi visión creativa”. Esta afirmación resume el paso de una creatividad instrumental a una creatividad reflexiva, sustentada en la autoconfianza y la resiliencia cognitiva (Sweeney & Corrigan, 2025).

La interpretación global de los hallazgos permite afirmar que los aprendizajes logrados trascienden la adquisición de habilidades técnicas. Los estudiantes avanzaron desde una creatividad intuitiva hacia una creatividad consciente, capaz de integrar análisis crítico, empatía y experimentación. A nivel institucional, el proceso confirma la coherencia entre las estrategias pedagógicas aplicadas y las competencias del perfil de egreso, reforzando la validez interna del modelo formativo. Además, la triangulación entre datos cuantitativos (rúbricas, métricas de desempeño) y cualitativos (bitácoras, reflexiones, productos visuales) consolidó una comprensión situada y transferible del aprendizaje. Este punto marca la transición natural hacia la reflexión crítica sobre validez y sesgos, que permitirá examinar en profundidad la credibilidad interpretativa y la consistencia metodológica de la experiencia (Stake, 1995; Yin, 2014).

Reflexionar sobre la validez de la experiencia implica reconocer que evaluar la creatividad y el aprendizaje significativo no se reduce a la aplicación de instrumentos, sino que exige comprender cómo estos dialogan con el contexto, los actores y las dinámicas del aula. En esta sistematización, la validez se aseguró a través de una combinación de triangulación metodológica, validación ecológica y alineación constructiva, entendidas no como procedimientos técnicos, sino como principios epistemológicos de coherencia y credibilidad. La triangulación permitió contrastar perspectivas diversas —docente, estudiante y grupal— mediante rúbricas, bitácoras y productos audiovisuales, ampliando la mirada sobre los procesos creativos (Stake, 1995; Yin, 2014).

A su vez, la validez ecológica otorgó legitimidad contextual al evaluar en escenarios auténticos de creación multimedia, donde los estudiantes enfrentaron desafíos reales vinculados con marcas locales. La alineación constructiva, basada en Biggs y Tang (2011),

garantizó que los indicadores de desempeño, los instrumentos y las evidencias mantuvieran una relación lógica con las competencias del perfil de egreso. Así, la validez del proceso no se entendió como un control externo, sino como una construcción compartida que otorgó significado pedagógico y pertinencia profesional a los resultados.

Abordar los sesgos de interpretación y participación fue un ejercicio de autocrítica docente y de construcción ética del conocimiento. El primer sesgo, de observación, surgió ante la tendencia a valorar estilos creativos cercanos a los referentes personales del evaluador. Para mitigarlo, se establecieron instancias de coevaluación entre pares docentes y se revisaron colectivamente las rúbricas para consensuar criterios de evaluación. El segundo, de participación, apareció cuando algunos estudiantes dominaban las dinámicas grupales, invisibilizando aportes más silenciosos; esto se resolvió mediante la rotación de roles y el uso de bitácoras individuales que registraron aportes diferenciados. Un tercer sesgo, de autopercepción, se detectó en las fichas gamificadas de autoevaluación, donde algunos estudiantes sobreestimaban su desempeño.

La comparación con la heteroevaluación docente permitió evidenciar brechas de autoconciencia y promover la autorregulación del aprendizaje. Estas estrategias reflejan el enfoque reflexivo propuesto por Ellis (2023) y Corrêa et al. (2025), quienes sostienen que la mitigación del sesgo requiere un diálogo crítico constante entre evidencia, interpretación y contexto.

De este modo, la evaluación se transformó en una práctica ética y dialógica, donde el juicio académico se compartió con los protagonistas del proceso.

A nivel de factibilidad, el sistema de evaluación enfrentó limitaciones de tiempo, infraestructura y heterogeneidad tecnológica, desafíos comunes en los procesos de innovación educativa, pero reveladores de la necesidad de flexibilidad institucional. La naturaleza iterativa del *Design Thinking* exigió revisiones continuas, mientras que la carga administrativa de gestionar múltiples evidencias digitales tensionó los tiempos del semestre.

Asimismo, la diversidad de habilidades tecnológicas del estudiantado evidenció la importancia de diseñar procesos de aprendizaje inclusivos y accesibles. La factibilidad, en este sentido, no fue una condición previa, sino un logro progresivo alcanzado mediante ajustes pedagógicos conscientes, coincidiendo con las recomendaciones de Sweeney y Corrigan (2025) sobre la adaptabilidad en ecosistemas educativos creativos.

Esta reflexión permitió asumir que evaluar creatividad implica evaluar relaciones, procesos y transformaciones, más que productos acabados. La validez se consolidó en la medida en que el proceso se mantuvo abierto al diálogo y la interpretación compartida,

permitiendo que los estudiantes se reconocieran como agentes activos de su propio aprendizaje. El reconocimiento de los sesgos, lejos de restar credibilidad, fortaleció la práctica docente al hacerla más consciente y transparente. La revisión de la factibilidad, por su parte, reveló que los límites estructurales no detienen la innovación cuando existe una pedagogía reflexiva capaz de adaptarse a las circunstancias. Así, la evaluación se configuró como un espacio de co-construcción ética del saber, donde la objetividad se entiende no como neutralidad, sino como compromiso con la diversidad de perspectivas (Fullan, 2021; Macfarlane-Dick, 2021).

En síntesis, esta experiencia demostró que la validez, la equidad y la factibilidad son dimensiones interdependientes de una evaluación integral y humana. Reconocer los límites metodológicos y los sesgos inherentes no debilita el proceso, sino que lo hace más transparente y transferible. La evaluación deja de ser una práctica cerrada para convertirse en una instancia de aprendizaje colectivo, que impulsa tanto la mejora continua docente como la autonomía estudiantil.

La evaluación integral del proceso formativo confirmó el desarrollo progresivo de las competencias clave del perfil de egreso del Licenciado en Multimedia y Producción Audiovisual. Los resultados mostraron una evolución tangible en la capacidad del estudiante para concebir, planificar y materializar soluciones comunicacionales creativas, evidenciando dominio técnico, sentido estético y pensamiento estratégico. Las bitácoras reflexivas y las rúbricas de coevaluación registraron avances significativos en la argumentación, la originalidad y la cohesión narrativa de los proyectos audiovisuales. Asimismo, se consolidó una competencia transversal de investigación y autorreflexión, donde los estudiantes demostraron una comprensión crítica del proceso creativo, vinculando la práctica con la teoría y con las demandas sociales del entorno.

En conjunto, los hallazgos confirman la pertinencia de un enfoque pedagógico centrado en la creatividad como eje articulador del aprendizaje y la innovación, en consonancia con las perspectivas de Corrêa et al. (2025) y Ellis (2023), quienes destacan la relevancia de los ecosistemas formativos basados en colaboración, experimentación y pensamiento divergente.

No obstante, los resultados también permitieron identificar limitaciones estructurales y operativas que matizan la lectura del proceso. Entre ellas, la restricción temporal del semestre limitó la posibilidad de realizar más iteraciones de prototipado y retroalimentación, aspectos esenciales en metodologías como *Design Thinking o Outliers School*. Asimismo, la brecha tecnológica y de acceso entre los estudiantes influyó en la equidad del

trabajo colaborativo, afectando la consistencia de las producciones finales. Otra tensión recurrente fue la necesidad de equilibrar la flexibilidad metodológica con la estandarización institucional, lo que demandó ajustes permanentes en las estrategias evaluativas.

Finalmente, se evidenció la urgencia de fortalecer la formación docente en evaluación creativa y ética digital, especialmente ante la incorporación de herramientas de inteligencia artificial en los procesos formativos. Estas limitaciones no debilitan la experiencia; por el contrario, evidencian la madurez crítica del proceso y la importancia de mantener una actitud reflexiva ante la complejidad del cambio educativo (Sweeney & Corrigan, 2025; Tang, 2022).

Este cierre evaluativo marca la transición hacia una fase de transferencia y proyección institucional, en la que la experiencia deja de ser un registro aislado para convertirse en un modelo compartido de innovación. En el plano pedagógico, los resultados reafirman el valor de una evaluación dialógica, donde los estudiantes aprenden a evaluar(se) como parte del proceso creativo, desarrollando autonomía, empatía y pensamiento crítico (Macfarlane-Dick, 2021).

En el plano institucional, la sistematización aporta insumos para el rediseño curricular, la formación docente y la implementación de estrategias de evaluación formativa que privilegien la reflexión sobre la memorización. Y en el plano comunitario, la transferencia se manifiesta en la capacidad del profesional audiovisual para aplicar la creatividad a la transformación social, vinculando la comunicación con el desarrollo territorial y cultural. Así, la experiencia *Técnicas Creativas* trasciende el aula y se consolida como un referente de innovación sostenible, fundamentado en la coherencia, la sensibilidad pedagógica y la mejora continua (Fullan, 2021; Ma, 2025).

2.6. Reflexión Crítica y Transferencia de la Experiencia

La evaluación integral de la experiencia *Técnicas Creativas* confirmó la consolidación de aprendizajes significativos que trascienden el plano técnico para situarse en el terreno de la transformación pedagógica. Los resultados revelaron avances consistentes en el desarrollo de competencias vinculadas al perfil de egreso del Licenciado en Multimedia y Producción Audiovisual, especialmente en la generación de soluciones comunicacionales innovadoras, la planificación autónoma de proyectos colaborativos y la integración coherente entre narrativa, estética y tecnología.

Estas evidencias no solo validan la efectividad de las metodologías activas empleadas —*Design Thinking* y *Outliers School*—, sino que también demuestran cómo la creatividad se convirtió en un eje articulador entre el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, fortaleciendo la formación integral del futuro profesional (Corrêa et al., 2025; Ellis, 2023). Sin embargo, los logros alcanzados se acompañaron de tensiones propias de todo proceso de innovación educativa.

Entre las limitaciones más notorias se identificaron las restricciones temporales del semestre académico, que dificultaron la implementación de ciclos iterativos más extensos de prototipado y retroalimentación. A ello se sumaron desigualdades tecnológicas entre los estudiantes y la necesidad de equilibrar la flexibilidad metodológica con los requerimientos administrativos institucionales.

Estas condiciones evidenciaron que la creatividad, aunque promovida como competencia transversal, requiere un marco institucional que respalte su desarrollo sostenible y equitativo. Como advierten Biggs y Tang (2011) y Sweeney y Corrigan (2025), las transformaciones pedagógicas solo pueden consolidarse cuando las universidades asumen una visión sistémica del cambio, en la que la innovación esté acompañada de políticas, recursos y comunidades de práctica docente.

A partir de estas tensiones y aprendizajes, se comprende que el cierre evaluativo no representa un punto final, sino un punto de inflexión que invita a reflexionar sobre el sentido y la proyección del proceso formativo. La experiencia puso en evidencia que la evaluación no debe limitarse a la medición de resultados, sino entenderse como un espacio de diálogo, interpretación y reconstrucción del conocimiento.

En ese sentido, los instrumentos aplicados —rúbricas, bitácoras, coevaluaciones y prototipos audiovisuales— actuaron como mediadores pedagógicos que fortalecieron la autorregulación, la argumentación crítica y la conciencia metacognitiva del estudiante. Este enfoque de evaluación formativa se alinea con lo propuesto por Macfarlane-Dick (2021), quienes sostienen que los procesos reflexivos son esenciales para que los estudiantes se reconozcan como agentes activos de su propio aprendizaje, capaces de cuestionar, mejorar y transformar su práctica.

De este modo, la transición hacia la reflexión final del módulo representa una oportunidad para analizar con mayor profundidad las dimensiones éticas, sociales y culturales de la creatividad en el ámbito universitario. Evaluar una experiencia innovadora implica también reconocer sus límites, los sesgos que pudo generar y las condiciones estructurales que inciden en su factibilidad.

Reflexionar sobre estos aspectos amplía la comprensión del proceso educativo y fomenta una visión más crítica y humana de la enseñanza creativa. Tal como plantea Fullan (2021) y Pitano y Moreira (2023), la sostenibilidad del cambio educativo depende de la capacidad de los docentes para convertir la evidencia en sabiduría práctica, articulando la experiencia con nuevas estrategias institucionales y colaborativas. En este sentido, la sistematización de Técnicas Creativas se proyecta como un modelo vivo, flexible y en constante resignificación.

La experiencia validó que la innovación solo adquiere sentido cuando genera aprendizajes replicables, tanto para docentes como para estudiantes, y cuando se convierte en motor de transformación curricular e institucional. La mirada evaluativa se transforma ahora en una mirada interpretativa, donde los resultados dejan de ser cifras o productos para convertirse en narrativas que explican procesos, decisiones y aprendizajes. Así, la siguiente etapa invita a profundizar en la reflexión crítica y a proyectar los hallazgos hacia otros espacios académicos, fortaleciendo una cultura universitaria basada en la creatividad, la investigación pedagógica y la mejora continua (Corrêa et al., 2025; Ma, 2025).

La sistematización de la experiencia *Técnicas Creativas* representó un hito en la consolidación de un enfoque pedagógico que entiende la creatividad como una competencia profesional, cognitiva y socialmente situada. Este proceso no solo permitió innovar en la enseñanza de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, sino también redefinir el sentido de aprender y enseñar desde la práctica. Los aportes de la experiencia se reflejaron en la construcción de un modelo didáctico híbrido, sustentado en la combinación de metodologías activas —*Design Thinking* y *Outliers School*— con estrategias reflexivas y de evaluación formativa.

Esta integración permitió que la creatividad dejara de ser un resultado anecdótico para convertirse en una práctica pedagógica estructurada, capaz de generar autonomía, pensamiento crítico y pertinencia social (Corrêa et al., 2025).

Uno de los principales aportes fue la creación de un ecosistema de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes pasaron de ser receptores a diseñadores de soluciones comunicacionales. La co-creación de campañas publicitarias para marcas locales permitió unir lo técnico con lo ético, al abordar necesidades reales del entorno desde la comunicación visual. Este vínculo con la comunidad fortaleció el compromiso social y la comprensión de la creatividad como una forma de intervención cultural. A la vez, la experiencia impulsó una renovación en la práctica docente: la profesora asumió un rol de facilitadora-investigadora, utilizando las evidencias como materia prima para repensar

sus decisiones pedagógicas. Tal como señala Ellis (2023), la innovación genuina ocurre cuando el aprendizaje se convierte en un proceso de indagación compartida, donde los actores educativos construyen conocimiento desde la acción.

No obstante, la experiencia no estuvo exenta de tensiones ni de resistencias. La principal dificultad emergió de la transición de un paradigma tradicional —centrado en la instrucción— hacia uno activo, que demandaba autonomía, reflexión y experimentación. Muchos estudiantes, acostumbrados a recibir directrices cerradas, mostraron ansiedad frente a la incertidumbre inherente a los procesos creativos. A nivel institucional, la falta de tiempos específicos para la retroalimentación, así como la exigencia de evidencias estandarizadas, tensionó la implementación del modelo. Estas condiciones revelaron un dilema entre la innovación y la burocracia universitaria, que aún prioriza la formalidad del producto sobre la profundidad del proceso (Tang, 2022; Virviescas-Molina, 2023).

Sin embargo, lejos de paralizar el proyecto, estas tensiones impulsaron ajustes pedagógicos más flexibles y una revisión crítica de la planificación curricular.

Asimismo, emergieron resistencias tecnológicas y culturales que pusieron en evidencia desigualdades estructurales en el acceso y dominio de herramientas digitales. Mientras algunos estudiantes dominaban softwares de edición y plataformas colaborativas, otros se enfrentaban a dificultades para sostener el ritmo de trabajo o acceder a los recursos requeridos. Este desequilibrio demandó la implementación de estrategias compensatorias, como tutorías entre pares y microcapacitaciones en herramientas audiovisuales. La docente asumió una mediación activa, generando acompañamientos diferenciales y recursos alternativos que permitieron mantener la equidad en la participación. Según Sweeney y Corrigan (2025), estas prácticas inclusivas no solo corrigen brechas técnicas, sino que fomentan la cohesión grupal y fortalecen la cultura de aprendizaje colaborativo.

En el plano personal, el proceso significó una transformación identitaria para la docente, que pasó de concebir la enseñanza como transmisión de contenidos a entenderla como una práctica de mediación crítica. La elaboración de bitácoras, la sistematización y la evaluación reflexiva generaron un espacio de autoconocimiento profesional, donde la observación del aula se convirtió en fuente de investigación y mejora continua. Este ejercicio permitió comprender la importancia de documentar la experiencia no como exigencia administrativa, sino como acto de memoria y autorregulación pedagógica. Así, la docente se reafirmó como productora de conocimiento educativo, en coherencia con los postulados de Fullan (2021), sobre el liderazgo docente transformador en contextos de cambio.

En el plano colectivo, los aprendizajes fueron igualmente significativos. Los estudiantes desarrollaron habilidades comunicativas, emocionales y estratégicas al enfrentarse a proyectos reales. Aprendieron a negociar, a escuchar activamente y a asumir el error como parte natural del proceso creativo. Las bitácoras y coevaluaciones revelaron que los grupos más reflexivos lograron integrar mejor la teoría con la práctica, demostrando que la creatividad requiere tanto análisis como intuición. Además, las dinámicas de roles distribuidos —director, editor, diseñador, guionista— permitieron que cada integrante se reconociera como parte esencial de una red colaborativa. Esta conciencia del trabajo en red reforzó la empatía, la responsabilidad y la autonomía, valores que trascienden el aula para proyectarse en el ejercicio profesional (Macfarlane-Dick, 2021).

En el nivel institucional, la sistematización dejó una huella estructural al visibilizar el potencial de las asignaturas creativas como espacios de experimentación pedagógica. La experiencia abrió el debate sobre la necesidad de diseñar laboratorios de innovación educativa dentro de la Facultad, donde se analicen, documenten y compartan prácticas docentes emergentes. Esta propuesta responde a la visión de Corrêa et al. (2025), quienes sostienen que la creatividad institucional surge cuando la universidad se concibe como un ecosistema de aprendizaje colectivo.

En este sentido, Técnicas Creativas se consolidó como una práctica piloto que puede inspirar la actualización de otras materias y fomentar una cultura universitaria más abierta al cambio y a la co-creación.

Reflexionar sobre el sentido de la sistematización permitió comprender que el valor del proceso no radica únicamente en los productos obtenidos, sino en la mirada crítica que se construye sobre la propia práctica. La sistematización no fue un registro lineal de actividades, sino una narrativa interpretativa que hizo visible la dimensión humana del aprendizaje. Al analizar tensiones, emociones, éxitos y errores, la experiencia se convirtió en un ejercicio ético de reconocimiento: reconocer al estudiante como protagonista, al docente como aprendiz y a la creatividad como un acto social y culturalmente situado. Este enfoque coincide con lo planteado por Ma (2025), quien argumenta que el aprendizaje creativo solo se consolida cuando se promueven la introspección, la autogestión y la conciencia de propósito.

En términos epistemológicos, la experiencia reafirma que innovar no es introducir técnicas nuevas, sino reconfigurar el sentido del enseñar y del aprender. La reflexión sobre el proceso evidenció que la pedagogía creativa requiere combinar estructura y flexibilidad, rigor y sensibilidad.

La sistematización permitió identificar las condiciones que favorecen la creatividad universitaria: un clima de confianza, la evaluación formativa y la colaboración horizontal. De este modo, el proyecto no solo transformó la dinámica de aula, sino que generó una comprensión más amplia del rol del docente en la era digital: un mediador que articula saberes, emociones y contextos (Ellis, 2023; Fullan, 2021).

Finalmente, la reflexión crítica abre el camino hacia la transferibilidad del conocimiento pedagógico, núcleo del siguiente módulo. La experiencia *Técnicas Creativas* demostró que la sistematización puede convertirse en un instrumento de cambio curricular, de desarrollo docente y de mejora institucional. Los aprendizajes obtenidos son transferibles porque están anclados en la práctica, sustentados en evidencias y guiados por una visión ética del aprendizaje. Este puente, por tanto, no cierra un proceso, sino que abre una nueva etapa: la de compartir, adaptar y multiplicar lo aprendido para fortalecer una universidad más creativa, inclusiva y comprometida con su territorio (Corrêa et al., 2025; Tang, 2022).

Bibliografía

- Acar, S., & Runco, M. A. (2023). Creative Abilities: Divergent Thinking. En R. Reiter-Palmon & S. Hunter (Eds.), *Handbook of Organizational Creativity* (2.^a ed., pp. 93-107). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91840-4.00005-0>
- Ahmed, R. Z., & Bidin, S. J. B. (2016). The Effect of Task Based Language Teaching on Writing Skills of EFL Learners in Malaysia. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 207-218. <https://doi.org/10.4236/ojml.2016.63022>
- Beghetto, R. A. (2020). *Uncertainty and Possibility: New Approaches to Creativity in Education*. Springer.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4.^a ed.). Open University Press. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Bland, J., Forbes, R., Gray, S. L., & Methven, J. (2024). Processes controlling extratropical near-tropopause humidity and temperature in the ECMWF global weather forecast model. *Quarterly Journal of the Royal Meteorological Society*, 150(765), 5356-5372.
- Brauer, S., & Wilde, M. (2024). Creativity, Reflection, and Innovation in Higher Education Pedagogy. *Studies in Higher Education*, 49(3), 451-468. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040312>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Corrêa, P., Silva, M., & Andrade, R. (2025). Creativity in Higher Education: A Systematic Review (2019–2024). *Teaching and Teacher Education*, 137, 104236. <https://doi.org/10.9788/TP2017.2-09>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ellis, R. (2023). Evaluating Active Learning and Student Agency in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 42(2), 341-359. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.02093-5>
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage. <https://vivauniversity.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/flick-2009-an-introduction-to-qualitative-research-full-book.pdf>

- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press. <https://michaelfullan.ca/books/new-meaning-educational-change/>
- Fullan, M. (2021). *The New Meaning of Educational Change* (5.^a ed.). Teachers College Press. <https://michaelfullan.ca/books/new-meaning-educational-change/>
- Glăveanu, V. P. (2021). *The Creativity Reader*. Oxford University Press.
- González, M., & García, P. (2021). Estrategias Activas en Educación Superior: Proyectos Reales en Carreras Creativas. *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, 15(2), 115-134.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf>
- Kusurkar, R. A., ten Cate, T. J., Vos, C. M., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How Motivation Affects Academic Performance: A Structural Equation Modelling Analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57-69. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3>
- Lewrick, M., Link, P., & Leifer, L. (2020). *The Design Thinking Toolbox: A Guide to Mastering the Most Popular and Valuable Innovation Methods*. Wiley.
- Li, J., & Qi, Y. (2025). La Educación Artística y su Papel en el Desarrollo Cognitivo. *Desarrollo Cognitivo*. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.12.2016.137>
- Liedtka, J., & Ogilvie, T. (2022). *The Designing for Growth Field Book*. Columbia Business School Publishing.
- Lukaka, D. (2023). La Educación Artística y su Impacto en la Creatividad y el Pensamiento Crítico. *Revista Internacional de Artes y Humanidades*, 16(1), 57-67.
- Ma, L. (2025). Intrinsic Motivation and Engagement in Creative Learning. *Learning and Motivation*, 89, 102004. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i2-14>
- Macfarlane-Dick, D. (2021). Formative Assessment and Self-Regulated Learning Revisited: Implications for Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(8), 1185-1202. <https://eric.ed.gov/?id=EJ734529>
- Pitano, S. d. C., & Moreira, J. (2023). A sistematização de experiências e sua dimensão histórica na educação popular. *Revista de Educação Popular*, 390. <https://doi.org/10.14393/rep-2023-71058>

- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin Press. https://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf
- Qianyi, L., et al. (2024). Learning Motivation of College Students in Multimedia Programs. *Journal of Vocational Education Studies*, 52(4), 325-339. <https://doi.org/10.3233/FAIA231496>
- Ravankar, A., Imai, S., et al. (2018). Towards Better Problem Finding and Creativity in Graduate School Education. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 252-267. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1807.02249>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Sakašn, D., Tóth-Király, I., & Morin, A. J. S. (2023). Academic Motivation. *Educational Psychology Review*, 35(1), 1-23.
- Sawyer, R. K. (2017). Teaching Creativity in Art and Design Studio Classes. *Journal of the Learning Sciences*, 26(4), 439-473. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.07.002>
- Sawyer, R. K. (2024). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.
- Schön, D. A. (2020). *The Reflective Practitioner*. Routledge. https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1_x_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner_-How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984_redactedaa_compressed3.pdf
- Seibert, S. A. (2021). Problem-Based Learning. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(1), 85-88. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.09.002>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE. <https://psycnet.apa.org/record/1995-97834-000>
- Sweeney, A., & Corrigan, J. (2025). The Impact of Mindful Pedagogy on Creativity in Higher Education Students: A Systematic Review. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100504.
- Tam, M., Fung, K., & Lo, P. (2023). Integrating Creative Thinking in Higher Visual Arts Education. *Journal of Art & Design Education*, 42(1), 120-135. <https://doi.org/10.32629/jher.v5i6.3389>

- Tang, C. (2022). *Teaching for Quality Learning at University* (5.^a ed.). Open University Press. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Virviescas-Molina, L. M. (2023). La sistematización de la práctica pedagógica: trayecto de reflexión-acción del maestro en formación. *Infancias Imágenes*, 22(2), 162. <https://doi.org/10.14483/16579089.19740>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1023/A:1023947624004>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5.^a ed.). Sage. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>
- Yu, X., Sun, L., & Wen, J. (2025). Virtual Immersive Environments and Creativity in Higher Education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 97-110.
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The Impact of Gamified Learning on Motivation and Engagement. *Educational Psychology Review*, 32(3), 785-821. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>
- Zepke, N. (2018). Student Engagement in Neo-Liberal Times. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 433-446. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370440>

3

Del caos a La cohesión: tensiones y aprendizajes en la dirección actoral como práctica pedagógica

Ana Clara Rodríguez Arias³

La sistematización aborda una experiencia universitaria de creación audiovisual centrada en el trabajo colaborativo y la dirección actoral. Analiza el uso del aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza por descubrimiento y la evaluación formativa, evidenciando el fortalecimiento de competencias técnicas, creativas y emocionales, así como el desarrollo de autonomía, liderazgo y comprensión del aprendizaje como práctica colectiva transformadora.

³Universidad Estatal de Milagro, arodrigueza3@unemi.edu.ec.

Índice

3.1. Introducción	107
3.2. Fundamentación Conceptual y Operativa de la Experiencia	110
3.3. Vincular El Proyecto Curricular de la Carrera con el Perfil de Egreso de los Estudiantes	114
3.4. Ecosistema Estratégico que Permita Alcanzar los Logros Curriculares	118
3.4.1. El ecosistema implementado integrado por tres grupos de estrategias:	119
3.4.2. Las secuencias paso a paso y su articulación	127
3.4.3. La arquitectura global del ecosistema	127
3.4.4. Aspectos clave del ecosistema estratégico	128
3.5. Evaluación: Indicadores, Instrumentos, Análisis	129
3.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados	130
3.5.2. Indicadores de Evaluación y Criterios de Validez	136
3.5.3. Análisis preliminar de evidencias	138
3.5.4. Reflexión sobre Validez, Sesgos y Factibilidad	141
3.6. Reflexión y Transferencia de la Experiencia	146

3.1. Introducción

La experiencia que se sistematiza en este capítulo se sitúa en la Universidad Estatal de Milagro, específicamente en la Ciudadela Universitaria Dr. Rómulo Minchala Murillo, en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho (FACSECYD). El escenario corresponde a la asignatura Dirección Actoral, espacio académico que constituye un punto de partida privilegiado para reflexionar sobre la dinámica formativa que atraviesan los estudiantes y las tensiones que emergen en la práctica de roles creativos. Los protagonistas de la experiencia son cuarenta estudiantes de sexto semestre de la carrera de Producción y Multimedia Audiovisual, modalidad presencial. Se trata de jóvenes con un perfil particular: introvertidos, creativos y, en ocasiones, distraídos. Su potencial artístico es innegable, pero se ve acompañado de dificultades para organizarse colectivamente en proyectos que demandan coordinación y compromiso. Este contexto, propio de las aulas universitarias, ofrece un terreno fértil para observar cómo se ponen a prueba las habilidades de trabajo en equipo y analizar las tensiones que surgen en la construcción de proyectos audiovisuales colaborativos.

Durante una clase dedicada al tema “El rol del director”, los estudiantes fueron organizados en grupos de cuatro para elaborar un breve documental. Cada integrante debía asumir un papel específico, aplicando en la práctica los conceptos teóricos discutidos previamente. Sin embargo, lo que comenzó como un ejercicio formativo derivó en tensiones internas: algunos grupos no respetaron la asignación de roles, surgieron discusiones y se perdió tiempo valioso. Al llegar la revisión final, varios equipos no lograron concluir su trabajo, lo que puso en evidencia la dificultad de coordinar esfuerzos en un entorno colaborativo. Si bien la experiencia generó aprendizajes importantes —como la necesidad de organizarse y distribuir responsabilidades— también reveló limitaciones notables, como la impaciencia y la falta de análisis semiótico. Estas condiciones, al mismo tiempo que mostraban el potencial del grupo, abrieron la necesidad de problematizar la situación.

El problema formativo identificado se centra en la dificultad de los estudiantes para organizarse y trabajar en equipo respetando los roles asignados. Esta limitación obstaculiza la práctica en la asignatura Dirección Actoral y refleja un vacío en la formación de competencias colaborativas, esenciales en la creación audiovisual. Como señalan Johnson y Johnson (2009), la cooperación en contextos educativos no surge de manera espontánea, sino que requiere condiciones pedagógicas que promuevan la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida. La relevancia de este problema radica en que la produc-

ción audiovisual se sostiene en la articulación de múltiples roles que exigen coordinación y respeto mutuo. Sin cooperación, se interrumpe no solo la dinámica académica, sino también la posibilidad de adquirir competencias fundamentales para el desempeño profesional. En este sentido, Salinas y Marín (2017), recuerda que la innovación docente en educación superior debe integrar prácticas que fortalezcan la colaboración como pilar de aprendizajes significativos.

De no atenderse esta dificultad, se producen consecuencias inmediatas y de largo plazo. En lo inmediato, los estudiantes no logran concluir las actividades propuestas, lo que limita la aplicación práctica de los conceptos teóricos. A futuro, la ausencia de habilidades para coordinar proyectos colectivos amenaza con consolidar patrones de desorganización y conflicto que comprometen la calidad de los productos audiovisuales en el ámbito laboral. Resolver esta problemática implica fortalecer habilidades blandas —liderazgo, comunicación, gestión del tiempo— que complementen las destrezas técnicas. La escena más ilustrativa de esta situación ocurrió durante la elaboración del documental: aunque cada integrante tenía un rol asignado, surgieron disputas sobre funciones y decisiones. Algunos desatendieron su papel, otros intentaron imponer su criterio y se desperdició tiempo valioso, lo que desembocó en resultados incompletos. Esta vivencia coincide con lo planteado por Johnson y Johnson (2009), quienes advierten que, sin un marco de cooperación claro, los equipos tienden a fragmentarse.

En síntesis, la dificultad para transformar la creatividad individual en un proceso colaborativo organizado revela la necesidad de repensar las estrategias docentes e integrar de manera más decidida la dimensión socioemocional en proyectos audiovisuales. Como plantea Jara (2018b), la sistematización permite comprender lo vivido y proyectar nuevas formas de enseñanza que respondan a los retos actuales. Precisamente, de este reconocimiento surge el propósito de la presente sistematización: mostrar que los docentes no están solos al enfrentar estas dificultades y que existen maneras de sobrellevarlas y resignificarlas como aprendizajes compartidos.

La decisión de narrar esta experiencia se justifica en la necesidad de visibilizar una problemática que no se limita al ámbito universitario, pues el déficit en la capacidad de coordinarse en proyectos colectivos se arrastra desde etapas previas de la escolaridad. Se trata, por lo tanto, de un patrón estructural que atraviesa la trayectoria formativa de los estudiantes y que requiere ser abordado pedagógicamente de manera sostenida. En este marco, la sistematización se convierte en una herramienta que no solo evidencia la difi-

cultad, sino que también propone pistas para afrontarla y resignificarla como oportunidad formativa.

Para la comunidad docente, este análisis adquiere valor porque pone de relieve un problema recurrente que incide directamente en la calidad del aprendizaje. Carlino (2005a), subraya que la escritura académica permite a los docentes construir identidad profesional y dar sentido a su práctica, mientras que Hyland (2009), sostiene que los textos académicos funcionan como espacios de negociación de saberes y de pertenencia a comunidades disciplinares. Desde esta perspectiva, la sistematización no solo enriquece la práctica individual, sino que también fortalece la discusión colectiva sobre la didáctica en la educación superior. Para el lector, los aprendizajes derivados de esta experiencia resultan significativos porque subrayan la importancia del trabajo en equipo y de la toma de decisiones compartidas, enseñanzas que trascienden lo académico y se proyectan a la vida cotidiana.

En consecuencia, este capítulo ofrece pistas concretas para identificar obstáculos que frenan la colaboración, estrategias para afrontarlos y motivaciones para transformar la dificultad en oportunidad formativa. Como enfatiza Jara (2018b), la sistematización implica una intencionalidad consciente: comprender lo vivido para transformarlo en conocimiento compartido y guía para la acción pedagógica. De este modo, se establece la delimitación del objeto de estudio que orienta el análisis.

El objeto de estudio de esta sistematización es la experiencia de trabajo colaborativo en la enseñanza de la dirección actoral, con énfasis en las dificultades y aprendizajes vinculados a la organización de los estudiantes al asumir roles en la producción de un documental. El análisis se centra en la dimensión formativa del trabajo en equipo, particularmente en cómo los estudiantes enfrentan la necesidad de coordinar tareas, respetar responsabilidades y tomar decisiones conjuntas. Más que en los resultados finales del producto audiovisual, la atención se dirige a los procesos interpersonales y pedagógicos que emergieron durante la práctica, pues allí se evidencian los retos más significativos y las oportunidades de aprendizaje.

La sistematización se circunscribe a un grupo específico de estudiantes universitarios de un semestre académico, en un espacio de referencia que incluyó tanto las aulas como los entornos prácticos de grabación. Como materiales de apoyo se consideraron registros de clase, observaciones docentes y testimonios de los propios estudiantes. El alcance no incluye un análisis exhaustivo de las técnicas audiovisuales, sino que se limita al componente formativo del trabajo colectivo. Este recorte se fundamenta en la convicción de que

los problemas de organización y cooperación en el aula no son hechos aislados, sino síntomas de una dificultad formativa más amplia que atraviesa distintos niveles educativos.

En definitiva, la experiencia aquí delimitada se presenta como un caso concreto que permite reflexionar sobre cómo los conflictos en el trabajo colaborativo pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje social y profesional, transferibles a otros contextos universitarios. De este modo, se configura un marco coherente para comprender la relevancia de la experiencia, los propósitos de su sistematización y los criterios que legitiman el análisis. Con ello, se prepara el terreno para el desarrollo del capítulo, en el que se examinarán de manera detallada los hallazgos, aprendizajes y proyecciones que buscan enriquecer la práctica docente universitaria y ofrecer caminos concretos para fortalecer la cooperación estudiantil en proyectos creativos.

3.2. Fundamentación Conceptual y Operativa de la Experiencia

La sistematización de una experiencia educativa innovadora requiere, como señala Jara (2018b), una comprensión rigurosa y reflexiva del proceso vivido, de los conceptos que lo sustentan y de los modos de verificación que permiten otorgarle coherencia y sentido. En este módulo, el proceso se centró en la definición de las dimensiones analíticas, los indicadores, las fuentes y los métodos que permitieron traducir una práctica pedagógica concreta —el trabajo en equipo en contextos universitarios— en un marco teórico y operativo validado. En la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, planteado como dimensión, las dinámicas colaborativas constituyen un componente esencial del aprendizaje, ya que la creación de productos audiovisuales requiere una articulación constante de saberes, roles y responsabilidades. Sin embargo, tal como evidencian diversos estudios (Barroso-Tristán & Gómez-Rey, 2024; Torrelles et al., 2011), los equipos estudiantiles no siempre logran una gestión eficaz de la comunicación, del liderazgo compartido o de la resolución de conflictos. Frente a ello, la experiencia aquí sistematizada busca comprender cómo la práctica docente puede fortalecer esas competencias transversales mediante estrategias de acompañamiento y evaluación participativa.

El primer paso consistió en la delimitación de los conceptos y dimensiones que estructuran la reflexión. Desde la perspectiva de la sistematización, las categorías no se imponen, sino que emergen del proceso reflexivo y del diálogo entre teoría y práctica (Ja-

ra, 2018a). En este caso, se identificaron cuatro dimensiones relacionadas con conceptos clave: trabajo colaborativo, comunicación interpersonal, gestión de roles y resolución de conflictos. Cada uno responde a un componente esencial del aprendizaje cooperativo descrito por Johnson y Johnson (2009), quienes sostienen que la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y las habilidades sociales son los pilares de los equipos efectivos. Estas categorías fueron seleccionadas por su relevancia en la dinámica grupal y por su potencial para evidenciar cambios tanto en las prácticas de los estudiantes como en la mediación docente.

El trabajo colaborativo se comprendió como el nivel de interdependencia y coordinación entre los miembros del equipo para alcanzar una meta común. Esta dimensión no se limita a la distribución de tareas, sino que implica el desarrollo de una conciencia compartida del propósito del proyecto. Según Wenger (2001), los equipos que aprenden de manera situada construyen conocimiento a través de la participación mutua y la negociación de significados. En este sentido, la colaboración en el aula universitaria se convierte en un espacio de coaprendizaje donde cada estudiante asume un rol que aporta al logro colectivo. El indicador principal asociado fue el grado de interdependencia y la distribución equitativa del trabajo, verificado mediante las rúbricas de evaluación grupal y las autoevaluaciones de los estudiantes. Las evidencias muestran que, cuando los equipos reconocen la necesidad de articular esfuerzos, se incrementa la cohesión y la eficiencia en la producción audiovisual.

La segunda dimensión, la comunicación interpersonal, se definió a partir de la claridad en los mensajes, la escucha activa, la asertividad y la retroalimentación constructiva. Como destaca Schön (1992), los procesos reflexivos se sostienen en la capacidad de los sujetos de dialogar sobre su acción y aprender de ella. En la práctica observada, la comunicación efectiva se constituyó en una variable determinante para la gestión del tiempo, la coordinación de tareas y la resolución de malentendidos. Las grabaciones de reuniones y las observaciones del docente evidenciaron diferencias notables entre los grupos que practicaban una escucha empática y aquellos que presentaban interrupciones o descalificaciones. De acuerdo con Barroso-Tristán y Gómez-Rey (2024), estas dificultades comunicativas suelen traducirse en una percepción desigual del compromiso y en un clima de trabajo poco colaborativo, lo que reafirma la necesidad de fomentar competencias comunicativas en la formación universitaria.

En cuanto a la gestión de roles, se asumió que un equipo efectivo requiere claridad en la asignación de funciones, liderazgo colaborativo y responsabilidad individual. Como

lo plantea Fullan (2007a), el liderazgo educativo no se reduce a una figura directiva, sino que se distribuye entre los miembros del grupo cuando existe una visión compartida. En los equipos de trabajo analizados, se observaron patrones de coordinación basados tanto en la afinidad como en las competencias técnicas. Las rúbricas y las observaciones del docente permitieron identificar el cumplimiento del rol asignado y la disposición de los estudiantes para asumir tareas complementarias cuando el grupo lo requería. Esta dimensión fue evaluada mediante evidencias trianguladas, combinando las percepciones de los propios estudiantes con los registros del acompañamiento docente, lo cual aportó una lectura más integral del desempeño grupal (Yin, 2014).

La cuarta dimensión, la resolución de conflictos, se entendió como la capacidad de mediar, negociar acuerdos y manejar emociones en situaciones de tensión. En el contexto universitario, esta competencia se vincula estrechamente con la responsabilidad y la madurez académica. Ramírez et al. (2023), sostiene que la educación de la responsabilidad implica formar estudiantes capaces de enfrentar desacuerdos desde una perspectiva ética y constructiva. En las grabaciones de reuniones y los diarios reflexivos se evidenciaron distintos niveles de manejo emocional: mientras algunos grupos lograban canalizar el desacuerdo hacia decisiones consensuadas, otros reproducían dinámicas de evasión o imposición. Este contraste permite comprender que la resolución de conflictos no es un rasgo innato, sino una práctica que se desarrolla mediante la reflexión guiada y la intervención pedagógica oportuna.

La construcción de indicadores fue un proceso gradual que buscó traducir estas dimensiones en criterios observables y verificables. Siguiendo a Flick (2014), los indicadores deben reflejar tanto la coherencia teórica como la pertinencia empírica, permitiendo articular la experiencia con su interpretación sistemática. Así, para el trabajo colaborativo se propuso medir el nivel de interdependencia y cumplimiento de metas comunes; para la comunicación interpersonal, la claridad y la calidad del diálogo; para la gestión de roles, el cumplimiento de responsabilidades y la coordinación; y para la resolución de conflictos, la capacidad de mediación y toma de acuerdos. Cada indicador fue validado mediante la triangulación de fuentes, en concordancia con los criterios de validez y credibilidad propuestos por (Stake, 1995; Yin, 2014). Este enfoque cualitativo garantizó que los resultados no dependieran de una sola evidencia, sino del entrecruzamiento de múltiples perspectivas.

Las fuentes de información utilizadas provinieron de registros auténticos de la práctica pedagógica. Se incluyeron rúbricas de evaluación grupal, observaciones del docente,

grabaciones de reuniones, autoevaluaciones, coevaluaciones y productos finales. Este conjunto de materiales permitió una lectura holística del proceso de aprendizaje, integrando dimensiones objetivas y subjetivas. Como sugiere Jara (2018a), en la sistematización las evidencias no solo sirven para documentar, sino para comprender las transformaciones ocurridas en los sujetos y en la práctica. La combinación de fuentes posibilitó observar tanto el desarrollo técnico del proyecto audiovisual como la evolución de las relaciones interpersonales, revelando que los logros académicos están profundamente vinculados con las dinámicas grupales.

El método de verificación empleado se basó en la triangulación de datos, considerada por Yin (2014), como un recurso fundamental para aumentar la credibilidad de los estudios de caso. Cada fuente fue contrastada con las demás para corroborar la consistencia de los hallazgos. Por ejemplo, las autoevaluaciones se cotejaron con las observaciones del docente para verificar la autopercepción de compromiso; las grabaciones se analizaron junto con las rúbricas para identificar si la calidad de la comunicación coincidía con los resultados finales. Este procedimiento, complementado con la revisión reflexiva de los diarios estudiantiles, permitió establecer relaciones entre los indicadores y las evidencias, fortaleciendo la validez del análisis (Stake, 1995).

Además del componente operativo, la fundamentación teórica del módulo se apoya en la noción de escritura académica como práctica reflexiva y social (Carlino, 2005a; Hyland, 2009). En la elaboración de los registros, las autoevaluaciones y los informes, los estudiantes no solo describieron acciones, sino que narraron procesos de aprendizaje y negociación, convirtiendo la escritura en una herramienta de construcción de conocimiento. Este aspecto resulta clave, pues la sistematización no es un ejercicio meramente descriptivo, sino una práctica crítica que articula experiencia, teoría y transformación pedagógica.

En conjunto, el proceso desarrollado en este módulo permitió establecer una red conceptual coherente entre dimensiones, indicadores, fuentes y métodos. Cada decisión respondió a la necesidad de comprender el trabajo en equipo no como un requisito técnico, sino como un espacio formativo donde se construyen valores de responsabilidad, respeto y colaboración. Tal como afirman Torrelles et al. (2011), la efectividad grupal en la universidad depende menos de las habilidades técnicas y más de la capacidad de los estudiantes para integrarse en un proyecto común con sentido ético. En esa línea, el diseño de indicadores y métodos de verificación sirvió para objetivar la práctica, ofreciendo un marco de interpretación que combina rigurosidad metodológica con sensibilidad educativa.

De manera global, la sistematización del módulo contribuye a visibilizar cómo la práctica docente puede convertirse en un laboratorio de innovación pedagógica. La integración de múltiples fuentes, el uso de la triangulación y la reflexión colectiva generan una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje. La justificación teórica, apoyada en autores como Flick, Jara, Yin y Stake, otorga consistencia al enfoque metodológico, mientras que los aportes de Schön, Wenger y Fullan refuerzan la dimensión formativa del trabajo en equipo. La experiencia muestra que la educación superior puede ser un espacio de aprendizaje colaborativo genuino, donde los estudiantes desarrollan no solo competencias técnicas, sino también habilidades socioemocionales y éticas necesarias para el ejercicio profesional.

En síntesis, este acápite permitió consolidar un andamiaje conceptual y operativo sólido para la sistematización, integrando teoría y práctica desde una perspectiva reflexiva. El ejercicio de definir dimensiones, construir indicadores y seleccionar fuentes de verificación no solo fortaleció la validez del proceso, sino que generó un marco analítico capaz de proyectarse hacia los siguientes módulos, orientados al análisis e interpretación de los resultados. Tal como señala Jara (2018a), la sistematización es un acto político y pedagógico que permite aprender de la experiencia para transformarla. En este sentido, el trabajo realizado constituye una base firme para avanzar hacia la comprensión profunda del impacto educativo y social del aprendizaje colaborativo en contextos universitarios.

3.3. Vincular El Proyecto Curricular de la Carrera con el Perfil de Egreso de los Estudiantes

A partir de este punto, el análisis se orienta hacia el vínculo curricular de la experiencia, para explorar cómo las prácticas colaborativas y los aprendizajes en multimedia contribuyen al desarrollo de las competencias profesionales que definen el perfil de egreso de la carrera. La reflexión se centra ahora en comprender cómo la innovación pedagógica incide en la formación integral del estudiante universitario, potenciando habilidades comunicativas, creativas y tecnológicas. Este tránsito abre el camino hacia un diálogo más profundo entre la práctica docente y la estructura curricular, consolidando la experiencia como un aporte tangible al fortalecimiento del modelo educativo universitario.

Las competencias del perfil de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual que se relacionan directamente con la experiencia sistematizada son la comunicación efectiva

en entornos digitales, la capacidad de trabajo colaborativo interdisciplinario, la gestión de proyectos creativos y tecnológicos, y la integración crítica de recursos multimedia para la producción educativa e informativa. Estas competencias reflejan la formación integral que busca articular pensamiento crítico, creatividad y dominio técnico, en coherencia con las demandas del campo profesional contemporáneo (Fullan, 2007b; Tobón, 2013).

La experiencia desarrollada en el aula universitaria contribuyó al fortalecimiento de la comunicación efectiva, al promover la interacción constante entre estudiantes mediante estrategias de retroalimentación digital y trabajo en plataformas colaborativas. Respecto al trabajo colaborativo interdisciplinario, se fomentó la organización de equipos con roles definidos, promoviendo la gestión de responsabilidades y la toma de decisiones compartidas (Wenger, 1998). En cuanto a la gestión de proyectos creativos, la integración de herramientas multimedia (Adobe Premiere, After Effects, Canva) permitió vivenciar procesos reales de producción audiovisual, favoreciendo la planificación, la ejecución y la evaluación del trabajo. Finalmente, la integración crítica de recursos multimedia se fortaleció mediante la reflexión sobre el uso ético, estético y comunicativo de los medios digitales, en consonancia con los principios de aprendizaje significativo y transformador (Freire, 1997; Schön, 1992).

Durante el desarrollo del proyecto de aprendizaje colaborativo, los estudiantes elaboraron productos audiovisuales educativos donde se evidenció una mejora sustancial en la claridad comunicativa y la coherencia visual de los mensajes. Las reuniones de planificación y coevaluación reflejaron prácticas sólidas de negociación, liderazgo compartido y resolución de conflictos, lo que demostró el fortalecimiento de la competencia colaborativa. Además, la creación de guiones técnicos y storyboards digitales ilustró la capacidad de gestión de procesos creativos, al vincular ideas, herramientas y tiempos de producción. Finalmente, los informes reflexivos y los diarios de bitácora elaborados por los estudiantes constituyeron evidencias directas del desarrollo de la competencia crítica frente al uso de medios digitales, al analizar los límites y posibilidades de la tecnología para comunicar contenidos educativos (Carlino, 2005b; Hyland, 2009).

Los resultados de aprendizaje seleccionados para esta experiencia se vinculan directamente con el perfil de egreso de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. Entre ellos se destacan: la capacidad para planificar, desarrollar y evaluar proyectos multimedia colaborativos, integrando competencias técnicas y comunicativas; la aplicación crítica y creativa de herramientas tecnológicas en la producción audiovisual, con criterios estéticos y éticos; la comunicación efectiva en entornos digitales, tanto en la presentación de ideas

como en la gestión de equipos; y la reflexión metacognitiva sobre los propios procesos de aprendizaje y producción, entendida como base del pensamiento profesional reflexivo (Schön, 1992; Tobón, 2013). Estos resultados sintetizan el propósito de formar profesionales capaces de articular saber, hacer y ser en contextos interdisciplinarios de creación y aprendizaje.

La experiencia pedagógica desarrollada favoreció el logro de estos resultados mediante estrategias centradas en la colaboración y la práctica reflexiva. En primer lugar, la planificación y ejecución de proyectos multimedia grupales permitió a los estudiantes integrar conocimientos de guion, narrativa visual, producción y edición, alcanzando una comprensión integral del proceso creativo. En segundo lugar, el uso de herramientas como Adobe Premiere, After Effects y Canva fomentó la aplicación crítica de tecnologías digitales, promoviendo la toma de decisiones técnicas fundamentadas. En tercer lugar, los espacios de coevaluación y discusión en clase fortalecieron la comunicación efectiva, al propiciar el intercambio de ideas y la resolución de desacuerdos de manera argumentada. Finalmente, la elaboración de diarios reflexivos permitió a los participantes analizar su propio desempeño y aprendizajes, favoreciendo el desarrollo de la autonomía intelectual y el pensamiento crítico (Carlino, 2005a; Hyland, 2009).

El logro del primer resultado de aprendizaje se evidenció en la coherencia y calidad de los productos audiovisuales finales, donde los grupos mostraron dominio del proceso de planificación, producción y edición. El segundo resultado se manifestó en la elección argumentada de recursos tecnológicos: los estudiantes justificaron sus decisiones técnicas con base en los objetivos comunicativos del proyecto, demostrando un uso consciente de la tecnología. En relación con la comunicación efectiva, las grabaciones de reuniones de equipo y las presentaciones orales mostraron una evolución en las habilidades de exposición, argumentación y escucha activa, en línea con lo planteado por Johnson y Johnson (2009), sobre la interdependencia positiva en el trabajo colaborativo. Finalmente, el componente reflexivo se materializó en los diarios individuales y coevaluaciones grupales, donde los estudiantes reconocieron sus aciertos, desafíos y aprendizajes, evidenciando un proceso de autorregulación y autoconocimiento que refuerza la formación profesional integral (Flick, 2014; Jara, 2018a).

La articulación entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias constituye el núcleo de la coherencia curricular en toda experiencia educativa. Como señalan Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva implica que cada acción pedagógica debe estar orientada a los resultados que se esperan desarrollar y a las formas concretas en que estos

se evidencian. En la sistematización realizada, las actividades diseñadas no solo buscaban desarrollar competencias técnicas en multimedia, sino también fortalecer dimensiones transversales del trabajo colaborativo, la comunicación y la gestión de roles. De esta manera, el itinerario formativo se configuró como un espacio donde el saber hacer técnico se articuló con la reflexión crítica y la práctica social, generando trazabilidad entre lo que se planifica, se ejecuta y se evalúa (M. Á. Zabalza & Beraza, 2003).

Cada actividad —planificación de equipos, elaboración de guion y storyboard, desarrollo del producto multimedia, coevaluación y reflexión final— fue diseñada con un propósito formativo específico y asociada a un resultado de aprendizaje verificable. Las rúbricas, presentaciones, diarios y productos finales funcionaron como evidencias tangibles que demostraron la coherencia entre intención pedagógica, resultados esperados y aprendizaje alcanzado. En este sentido, la secuencia de actividades refleja un alineamiento constructivo que promueve un aprendizaje significativo, ético y colaborativo (Barnett, 2001; Villa & Poblete, 2008).

Reflexionar sobre la alineación curricular constituye una oportunidad para mirar con detenimiento la coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y lo que se espera que el estudiante logre al egresar. Según M. Á. Zabalza y Beraza (2003), el currículo por competencias requiere una correspondencia clara entre resultados, estrategias pedagógicas y evaluación. En contextos complejos y cambiantes, la revisión crítica de dicha alineación permite comprender cómo las prácticas docentes innovadoras pueden transformar la identidad del currículo universitario (Barnett, 2001). Los principales aportes de esta experiencia al perfil de egreso se relacionan con la incorporación de estrategias activas y colaborativas que integran dimensiones técnicas, creativas y socioemocionales, fortaleciendo competencias vinculadas al trabajo en equipo, la comunicación y la gestión de proyectos multimedia (Díaz & Hernández, 2010).

No obstante, este proceso también presentó tensiones entre las demandas institucionales del currículo formal y la flexibilidad pedagógica requerida por las dinámicas colaborativas. Como advierte Díaz y Hernández (2010), las estructuras curriculares tradicionales tienden a fragmentar los saberes, dificultando la implementación de experiencias integradoras. En esta experiencia, la evaluación de competencias colectivas demandó criterios innovadores que valoraran el proceso tanto como el resultado. Sin embargo, estas tensiones se transformaron en aprendizajes valiosos que impulsan la mejora del diseño curricular y la innovación docente, en coherencia con lo que plantea Barnett (2001), sobre la necesidad de preparar a los estudiantes para escenarios inciertos y cambiantes.

De esta experiencia emergen aprendizajes que reafirman el valor de un currículo flexible, contextual y reflexivo. Se reconoce el papel del docente como mediador y diseñador de experiencias, capaz de articular teoría y práctica, técnica y ética, innovación y reflexión. Asimismo, se proyecta la necesidad de continuar integrando metodologías activas, evaluación auténtica y reflexión metacognitiva como ejes de una educación superior significativa y transformadora (Stenhouse, 1991).

El análisis desarrollado permitió evidenciar la coherencia entre las competencias identificadas, los resultados de aprendizaje alcanzados y las actividades implementadas durante la experiencia formativa. Las competencias vinculadas al trabajo colaborativo, la comunicación efectiva, la gestión de proyectos y la creatividad aplicada se materializaron en acciones concretas que fortalecieron tanto las capacidades técnicas como las habilidades socioemocionales del estudiantado. Las evidencias recogidas —proyectos multimedia, presentaciones colectivas y reflexiones individuales— mostraron la trazabilidad del proceso, confirmando la alineación entre el diseño curricular, la práctica docente y los aprendizajes logrados.

Las reflexiones sobre la pertinencia curricular evidencian que la experiencia no solo dialoga con los propósitos institucionales, sino que también aporta innovaciones pedagógicas orientadas a una formación más contextualizada y significativa. Al integrar teoría y práctica mediante metodologías activas, se fortaleció la coherencia entre el currículo formal y las dinámicas reales de aprendizaje. Este cierre no marca un punto final, sino una transición hacia el análisis de resultados, donde se interpretarán las transformaciones pedagógicas, las competencias emergentes y los aprendizajes colectivos derivados de la experiencia. En suma, este apartado cierra un ciclo de coherencia curricular para abrir otro de comprensión analítica: del diseño y la implementación, hacia la interpretación y la transformación.

3.4. Ecosistema Estratégico que Permita Alcanzar los Logros Curriculares

La presente sistematización documenta un proceso de innovación educativa desarrollado en el contexto universitario, orientado a fortalecer la formación en comunicación, producción multimedia y dirección actoral desde un enfoque por competencias. A lo largo de los acápitulos anteriores se han descrito las fases de diseño, implementación y reflexión

del proyecto, evidenciando cómo la teoría se integra con la práctica en contextos reales de creación audiovisual y escénica. Este tramo expone la ingeniería pedagógica que hizo posible la experiencia: cómo se planificó, cómo se acompañó al estudiante, qué decisiones estratégicas guiaron el proceso, qué recursos lo sostuvieron y de qué manera se enfrentaron las contingencias propias del trabajo con actores, equipos de producción y dinámicas grupales.

El apartado anterior permitió evidenciar cómo las competencias curriculares vinculadas con la dirección actoral y la puesta en escena se consolidaron a través de experiencias académicas donde los estudiantes asumieron el rol de directores, gestionando emociones, construyendo personajes y guiando el trabajo interpretativo de sus actores.

Los resultados de aprendizaje alcanzados demostraron la capacidad para coordinar elenco, planificar ensayos, conducir escenas y resolver conflictos interpretativos con profesionalismo. Tales evidencias confirmaron la coherencia entre el perfil de egreso y las prácticas desarrolladas, marcando un cierre sólido del tramo curricular de la sistematización.

A partir de este punto, el relato avanza hacia la ingeniería didáctica de la experiencia de enseñanza aplicada a la dirección actoral. Es decir, se explica el conjunto de estrategias pedagógicas que sostuvieron el proceso: cómo se planificó, qué se enseñó, de qué manera, con qué recursos, cómo se acompañó al estudiante y cómo se actuó frente a las dificultades del elenco. Este enfoque hace visible que la formación en dirección actoral no se basa solo en teoría, sino en espacios reales de creación escénica donde se combinan competencias emocionales, comunicativas, estéticas y técnicas.

3.4.1. El ecosistema implementado integrado por tres grupos de estrategias:

3.4.1.1. Estrategias Núcleo:

Aprendizaje basado en proyectos, enseñanza por descubrimiento y retroalimentación formativa, la primera estrategia núcleo consistió en el aprendizaje basado en proyectos audiovisuales, en el cual cada estudiante o equipo desarrolló una pieza comunicacional desde la fase de planificación hasta la edición final. El proceso se inició con la identificación de un tema o necesidad comunicativa, seguido por la elaboración de un guion técnico y storyboard. Posteriormente, los estudiantes definieron actores, locaciones, recursos técnicos y cronograma de rodaje. Una vez grabado el material, se realizó la edición digital

integrando voz en off, música, transiciones, corrección de color y exportación final. El proyecto concluyó con la presentación pública del producto y un espacio de reflexión sobre logros y dificultades del proceso creativo.

Este proyecto se conectó directamente con los resultados de aprendizaje asociados al manejo de software de edición, lenguaje audiovisual y producción técnica. Los estudiantes generaron evidencias concretas como guiones, fichas técnicas, grabaciones en crudo, líneas de tiempo de edición y videos finales listos para publicación. En este sentido, nos apoyamos en lo indicado por Biggs y Tang (2011), puesto que la actividad resultó coherente con los objetivos formativos, dado que la evaluación considera criterios vinculados con los mismos desempeños que se ejercitaron durante la tarea. Además, la naturaleza del proyecto implicó una evaluación auténtica: el estudiante aprende demostrando habilidades reales en condiciones reales. Como resultado, los productos evidenciaron mejora en la calidad narrativa, el uso de planos y la integración sonora, mostrando la apropiación de competencias disciplinares.

3.4.1.2. Estrategias de Soporte:

Uso de Moodle, acompañamiento docente, trabajo colaborativo y apoyo institucional. el uso de Moodle se implementó como herramienta central para la organización de contenidos, actividades, fechas de entrega y comunicación académica. Durante todo el ciclo, los estudiantes accedieron a guías de edición, ejemplos audiovisuales, rúbricas de evaluación, tutoriales y enlaces a software de edición. La plataforma también funcionó como repositorio de entregas: cada estudiante cargaba versiones preliminares y finales de sus ejercicios, permitiendo al docente revisar, retroalimentar y registrar calificaciones. Además, Moodle facilitó la creación de foros temáticos donde los estudiantes planteaban dudas técnicas, compartían recursos y resolvían problemas de manera colaborativa.

En relación con los resultados de aprendizaje, Moodle fortaleció la capacidad de gestión autónoma de los proyectos. Los estudiantes aprendieron a organizar su trabajo siguiendo instrucciones digitales, a administrar tiempos y a reconocer niveles de logro a partir de criterios evaluativos publicados por el docente. Según Biggs y Tang (2011), la claridad de expectativas es un elemento esencial del alineamiento constructivo, ya que permite al estudiante comprender qué debe lograr y cómo será evaluado. Al hacer visibles los criterios, plazos y recursos dentro de la plataforma, Moodle redujo la incertidumbre y convirtió la planificación académica en un proceso accesible y transparente. Las eviden-

cias de esta estrategia incluyeron capturas de entregas, participación en foros, análisis de lecturas y versiones sucesivas de trabajos audiovisuales, todo bajo registro digital verificable.

3.4.1.3. Estrategias de Contingencia

Resolución de conflictos actorales, manejo emocional, improvisación y reorganización de ensayos, este ecosistema permitió atender la complejidad de la dirección actoral desde una lógica integral. Dirigir actores no es solo “decir qué hacer”; implica comunicación afectiva, liderazgo creativo, escucha activa, análisis del guion, trabajo corporal, diseño de intenciones y construcción de confianza. Así, las decisiones metodológicas tuvieron que responder a dimensiones cognitivas (aprendizaje), estéticas (expresión y composición escénica) y humanas (emociones, empatía, disciplina y convivencia).

En términos pedagógicos, la experiencia responde a lo planteado por Tardif (2006), quien afirma que la competencia profesional surge cuando el estudiante moviliza saberes en situaciones reales. Los estudiantes no se limitaron a memorizar teoría; dirigieron escenas, condujeron ensayos, asesoraron actores, enfrentaron bloqueos interpretativos y tomaron decisiones en el set. Cada sesión se convirtió en un laboratorio vivo donde el conocimiento se aplicó y transformó.

En consecuencia, lo que sigue describe el corazón operativo del ecosistema: las estrategias núcleo que hicieron posible el aprendizaje profundo en dirección actoral.

Estrategias núcleo en acción

Las estrategias núcleo representan el centro del proceso formativo porque convierten la intención académica en experiencia real. En el contexto de dirección actoral, estas estrategias permitieron que el estudiante dejara de ser espectador pasivo y se convirtiera en director en práctica, responsable de guiar el trabajo interpretativo de otros. De acuerdo con Biggs y Tang (2011), solo hay aprendizaje significativo cuando el estudiante actúa, decide, se equivoca, reflexiona y vuelve a intentar; exactamente lo que ocurrió durante esta experiencia.

Las estrategias núcleo fueron tres: Aprendizaje basado en proyectos (ABP), Enseñanza a través del descubrimiento, retroalimentación formativa, cada una actuó como pieza esencial del ecosistema, generando autonomía, confianza y responsabilidad profesional.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP): El ABP fue la matriz pedagógica principal.

Capítulo 3. Del caos a La cohesión: tensiones y aprendizajes en la dirección actoral como práctica pedagógica

Tabla 3.1: Secuencia de los pasos empleados en el aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Etapa	Descripción de actividades principales
1. Preproducción	Ánalisis del guion o escena seleccionada; identificación de emociones, conflictos y objetivos del personaje; casting y selección de actores; elaboración del plan de ensayos y cronograma; diseño de intenciones escénicas (bloqueo, movimientos, pausas, silencios y miradas).
2. Ensayos	Ejercicios de desbloqueo emocional; trabajo con memoria afectiva; respiración y presencia corporal; improvisación guiada para descubrir matices; repetición dirigida y variaciones interpretativas.
3. Puesta en escena / Rodaje	Dirección del actor frente a cámara o en espacio teatral; corrección de posición, tono, ritmo, gestualidad, silencios y mirada; contención emocional cuando el actor se bloqueaba; ajustes espontáneos para mejorar la credibilidad dramática.
4. Análisis y presentación	Defensa del montaje; explicación de decisiones interpretativas; reflexión sobre dificultades, logros y mejoras.

Fuente: elaboración propia.

Se planteó un reto auténtico: montar escenas con actores reales, aplicando construcción de personaje, análisis del subtexto, dirección emocional, manejo de ritmo escénico y toma de decisiones creativas. Este proyecto exigió planificación, liderazgo y sensibilidad artística. Para ello, se emplearon los pasos en una secuencia profesional (Tabla 3.1).

El ABP permitió que cada estudiante “aprendiera haciendo”, como sostiene (Dewey, 1938). No fue un ejercicio teórico; fue un trabajo real donde se enfrentaron a tensiones, tiempos limitados, inseguridades del elenco y responsabilidad creativa. Se convirtieron en directores capaces de comunicar una visión y sostenerla frente a actores con diferentes personalidades, habilidades y emociones.

Las evidencias del ABP fueron: bitácoras, planes de ensayo, videos o presentaciones finales, defensas orales, rúbricas de evaluación, este conjunto demostró que los estudiantes lograron movilizar teoría, técnica y sensibilidad artística en una sola acción.

Enseñanza a través del descubrimiento. La segunda estrategia núcleo fue la enseñanza a través del descubrimiento, un proceso metodológico donde el aprendizaje no se transmite de forma lineal, sino que se construye mediante la experimentación, la sensibilidad artística y la exploración emocional. En dirección actoral, esto implica que el conocimiento no surge únicamente de la explicación teórica, sino del ensayo, la improvisación, la intuición y el encuentro humano con el actor.

Desde la perspectiva de Bruner (1995), aprender por descubrimiento significa permitir que el estudiante identifique principios, soluciones y significados por sí mismo. En el

Tabla 3.2: Tipos de niveles en el proceso formativo

Tipo de descubrimiento	Descripción
Descubrimiento técnico	Comprendieron cómo dirigir el uso del cuerpo, la voz, la postura, el ritmo de las acciones y la mirada del actor. En lugar de memorizar instrucciones, debían observar qué funcionaba y qué no, para luego tomar decisiones de corrección: “habla más lento”, “respira antes de decir la frase emocional”, “mira al compañero antes de responder”, “la pausa genera tensión”.
Descubrimiento emocional	Muchos actores se bloquean, sienten vergüenza, lloran o se frustran. Los estudiantes debieron aprender a contener, motivar y guiar sin humillar ni imponer. Entendieron que dirigir también significa proteger emocionalmente al elenco. Descubrieron que una escena se desbloquea cuando el actor confía en el director.
Descubrimiento creativo	Se trabajó con ejercicios de improvisación, cambio de intenciones, variación de tono y energía, construcción del subtexto y la memoria emotiva.

Fuente: elaboración propia.

contexto de este taller, la enseñanza por descubrimiento fue clave porque dirigir actores involucra escuchar, observar, sentir y ajustar la escena a partir de lo que el actor expresa, no de lo que se memoriza en un manual. Durante la experiencia, los estudiantes vivieron el descubrimiento en tres niveles que se muestran en la Tabla 3.2.

Cada escena se transformó en un laboratorio donde la creatividad surgía a partir de la prueba y error. Según Stanislavski (1989), el director debe ayudar al actor a “construir la verdad interna”, y eso solo es posible cuando se experimenta y no se imita mecánicamente.

Los resultados del descubrimiento se registraron en diarios de ensayo, grabaciones y reflexiones individuales. Los estudiantes identificaron cómo las decisiones que tomaban modificaban radicalmente la calidad dramática. Esto demuestra que el aprendizaje fue vivencial, reflexivo y profesional.

Retroalimentación formativa

La tercera estrategia núcleo fue la retroalimentación formativa, aplicada de manera permanente a lo largo del proceso. La dirección actoral no se aprende en un único intento; se aprende corrigiendo, ajustando, conversando y repitiendo. Por esta razón, la evaluación tradicional basada en una sola nota final no habría sido suficiente. Se necesitó acompañamiento constante.

La retroalimentación se desarrolló en tres modalidades:

Retroalimentación docente-director

El docente analizaba las decisiones del estudiante-director: Cómo se comunicaba con el elenco, si daba instrucciones claras, si imponía o dialogaba, si generaba confianza, si lograba credibilidad escénica.

El docente no daba respuestas cerradas, sino preguntas que hacían reflexionar: “¿Qué emoción buscas en esta frase?” “¿Qué pasaría si el actor no mira al suelo, sino al compañero?” “¿Está actuando o está sintiendo?”, estas preguntas provocaban pensamiento crítico. Según Schön (1992), el profesional reflexivo aprende mirando su acción mientras actúa. Esa fue la base de la retroalimentación.

Retroalimentación entre pares

Los estudiantes observaron las escenas de otros grupos. Esa mirada externa fue poderosa porque permitió: identificar errores propios al verlos en otros, admirar métodos de dirección diferentes, aprender vocabulario técnico y gestual, debatir decisiones estéticas.

La crítica entre pares fue respetuosa, guiada y argumentada. No existió burla ni competencia destructiva. Se construyó comunidad artística.

Autoevaluación

Cada estudiante-director analizó su trabajo en bitácoras, escribieron: qué funcionó, qué no funcionó, qué aprendieron del actor, qué cambiarían la próxima vez.

La autoevaluación permitió reconocer que la dirección actoral es también autoconocimiento. Dirigir exige controlar el propio ego, aceptar errores, pedir disculpas, escuchar y reformular.

La retroalimentación formativa generó seguridad, capacidad de análisis y madurez profesional. El resultado final de las escenas mejoró progresivamente porque la evaluación no llegó al final: acompañó todo el camino.

Estrategias de soporte aplicadas

Las estrategias de soporte hicieron posible la continuidad del proceso. Si las estrategias núcleo fueron el corazón, los soportes fueron el esqueleto que sostuvo el cuerpo pedagógico, en la formación de dirección actoral se aplicaron cuatro soportes principales: uso de Moodle como entorno de aprendizaje.

Moodle se utilizó para: subir guiones, compartir referencias de actuación, entregar bitácoras y planes de ensayo, organizar cronogramas, recibir retroalimentación escrita.

Los foros generaron debate técnico y emocional: algunos estudiantes pedían ayuda para manejar un actor nervioso, otros consultaban cómo trabajar la voz, la mirada o el subtexto. La plataforma se transformó en una comunidad virtual de directores en formación.

Como plantea Vygotsky (1979), la mediación social amplifica el aprendizaje. Moodle fue ese espacio mediador: mantuvo unido al grupo fuera de clase y documentó todo el proceso.

Acompañamiento docente el docente actuó como guía, mediador y orientador artístico. Su función no fue dirigir por los estudiantes, sino ayudarlos a descubrir sus propias decisiones. El acompañamiento también fue emocional: cuando un estudiante se frustraba o un actor no colaboraba, el docente ayudaba a recomponer la situación.

Esto coincide con la teoría humanista de Rogers (1996), quien afirma que un aprendizaje significativo requiere un ambiente afectivo positivo. Si el estudiante se siente escuchado, crea. Si se siente humillado, se bloquea.

Trabajo colaborativo (comunidades de práctica): Los grupos funcionaron como micro compañías teatrales: discutieron escena por escena, se repartieron responsabilidades, crearon soluciones colectivas, según Wenger (2001), las comunidades de práctica transforman el conocimiento individual en conocimiento colectivo. En esta experiencia, los estudiantes descubrieron que la dirección actoral no es solitaria: se construye en equipo.

Apoyo institucional: La institución brindó: salas para ensayos, iluminación básica, espacios para grabación o puesta en escena, recursos audiovisuales para documentar el proceso, sin estos recursos, el proyecto habría sido solo teórico. El respaldo institucional legitimó el trabajo artístico y permitió profesionalizar la experiencia.

Las estrategias de contingencia

Las estrategias de contingencia desplegadas durante el proceso fueron indispensables para sostener el trabajo de dirección actoral en escenarios donde las condiciones no fueron perfectas. En el teatro y la producción audiovisual, trabajar con actores implica emociones, vulnerabilidad, cansancio, creatividad y desacuerdos, factores que pueden afectar directamente el resultado escénico. Por ello, estas estrategias no se entendieron como simples soluciones de emergencia, sino como mecanismos pedagógicos para mantener la continuidad del aprendizaje y la producción. La experiencia demostró que dirigir no consiste únicamente en planificar escenas, sino también en acompañar procesos humanos

y responder con flexibilidad. La contingencia, lejos de ser una falla, se convirtió en una oportunidad para fortalecer habilidades de liderazgo, mediación y toma de decisiones.

Una de las contingencias más frecuentes fue el bloqueo emocional de los actores durante la interpretación de diferentes escenas. Algunos estudiantes se mostraron nerviosos, tensos en el cuerpo, avergonzados frente a la cámara o incapaces de expresar emociones intensas como el llanto o el grito. Para enfrentar esta dificultad, los directores en formación aplicaron ejercicios de respiración y relajación, juegos actorales, improvisación libre y diálogos empáticos que generaron confianza en el elenco. Stanislavski señala que el objetivo del director es “ayudar a vivir sinceramente las emociones”, nunca forzarlas, y esta experiencia lo confirmó plenamente. Gracias a estas acciones, los actores lograron liberar tensión, conectar con la intención dramática y fortalecer su presencia escénica, demostrando que dirigir también es acompañar emocionalmente.

Otra contingencia se relacionó con los conflictos dentro del elenco, generados por desacuerdos en la interpretación de personajes, diferencias de ritmo, responsabilidades durante los ensayos o decisiones de liderazgo. Ante esta situación, se aplicaron procesos de mediación docente, acuerdos de convivencia dentro del grupo y cambios temporales de roles para equilibrar las responsabilidades. Lejos de detener el proyecto, el conflicto se transformó en aprendizaje real: los estudiantes comprendieron que la dirección actoral no solo implica técnica ni estética, sino gestión humana. La resolución de desacuerdos fortaleció la comunicación interna, promovió el respeto por las ideas ajenas y permitió consolidar un trabajo más colaborativo y consciente del rol de cada integrante.

También se presentaron contingencias vinculadas con la pérdida de tiempo o la ausencia de actores durante los ensayos, lo cual retrasó escenas completas o afectó la concentración del equipo. Para resolverlo, se aplicó la reprogramación de horarios, la asignación de dobles de ensayo y el uso de grabaciones para analizar movimientos, diálogos o interpretaciones que debían corregirse. Estas acciones evitaron que la falta de algún actor detuviera el proceso general, manteniendo el ritmo del proyecto. La flexibilidad fue clave para sostener el cronograma sin generar presión excesiva sobre el elenco. En consecuencia, el grupo aprendió que la planificación en dirección actoral debe incluir margen de adaptación, porque las dinámicas humanas nunca son totalmente predecibles.

Finalmente, hubo ocasiones en las que las escenas planificadas no funcionaron como se esperaba: una secuencia que parecía dramática resultaba vacía, o un gesto no lograba transmitir el sentimiento buscado. En esos momentos, la contingencia consistió en modificar la dirección en tiempo real, ajustando intenciones, cambiando postura corporal,

variando el ritmo, el tono o la mirada del actor. En algunos casos, se incorporaron objetos de escena para ayudar a construir la emoción o reforzar la narrativa visual. Estos ajustes demostraron que la dirección actoral no es un proceso rígido, sino sensible, dinámico y abierto a la reinterpretación. La creatividad surgió como herramienta de solución, permitiendo que la escena encontrara su sentido sin interrumpir el flujo del ensayo.

3.4.2. Las secuencias paso a paso y su articulación

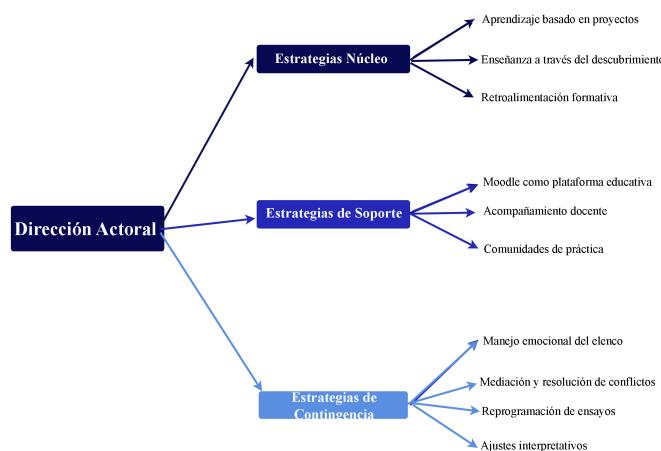
En conjunto, estas estrategias de contingencia funcionaron dentro de una arquitectura más amplia del ecosistema pedagógico. El proceso no se concibió como una secuencia lineal, sino como una red orgánica en la que cada elemento se relacionó con los demás. Desde la perspectiva de Morin (2001), la educación debe comprenderse desde la complejidad, ya que los aprendizajes verdaderos se construyen en movimiento, atravesando incertidumbres, emociones e imprevistos. Eso fue lo que ocurrió durante toda la experiencia formativa: el sistema se adaptó al comportamiento del grupo, a los ritmos emocionales y a los cambios que surgieron durante la creación artística. La contingencia no rompió el proceso; lo enriqueció.

3.4.3. La arquitectura global del ecosistema

En esa arquitectura, el ecosistema se organizó en tres anillos interconectados. El primero estuvo conformado por las estrategias núcleo, como el aprendizaje basado en proyectos, el descubrimiento y la retroalimentación, que representaron la acción directa del aprendizaje: ensayos, escenas, decisiones y correcciones. El segundo anillo correspondió a las estrategias de soporte, integrando Moodle, el acompañamiento docente, el trabajo colaborativo y el apoyo institucional, elementos que ofrecieron recursos, comunicación, guías y espacios para la práctica. Finalmente, el tercer anillo se compuso por las estrategias de contingencia, que incluyeron el manejo emocional del elenco, la resolución de conflictos, la reprogramación de ensayos y los ajustes interpretativos (Figura 3.1).

Este tercer anillo fue clave para garantizar que el proceso continuara aun cuando surgieron problemas, demostrando que la enseñanza de la dirección actoral debe asumir la complejidad de trabajar con seres humanos en un entorno creativo. Gracias a estas estrategias, el aprendizaje no se detuvo frente a la dificultad; al contrario, cada obstáculo se transformó en conocimiento aplicable. De esta manera, el ecosistema pedagógico se

Figura 3.1: Arquitectura estratégica del proceso formativo en dirección actoral



Fuente: elaboración propia.

comportó como un organismo vivo, flexible y en constante construcción, donde los estudiantes no solo aprendieron técnica, sino también resiliencia, comunicación y liderazgo artístico.

La arquitectura del ecosistema mostró que el aprendizaje en dirección actoral no depende solo de talento o teoría; necesita estructura, acompañamiento y flexibilidad. Como plantea Checkland (1999), los sistemas pedagógicos exitosos son aquellos que pueden adaptarse sin perder sus objetivos centrales.

El ecosistema también funcionó como un espacio de crecimiento personal. Muchos estudiantes descubrieron habilidades de liderazgo, paciencia, observación y escucha que nunca habían ejercitado. Otros encontraron seguridad emocional al ver que podían dirigir sin miedo a equivocarse. La práctica permitió construir identidad profesional.

3.4.4. Aspectos clave del ecosistema estratégico

La integración de estrategias núcleo, soporte y contingencia permitió consolidar un proceso formativo coherente con las competencias requeridas para la dirección actoral, los estudiantes aprendieron a dirigir actores reales, pero también aprendieron a dirigir emociones, tiempos, conflictos y tensiones creativas.

Entre las competencias fortalecidas se encuentran: Capacidad de análisis de guion y construcción de personaje; manejo de lenguaje escénico y corporal; liderazgo artístico y comunicación empática; toma de decisiones estéticas y técnicas; gestión de elenco y resolución de problemas durante ensayos.

El proyecto permitió un aprendizaje integral: cognitivo, emocional y profesional. No solo obtuvieron producto artístico, también obtuvieron crecimiento personal, como afirma Dewey (1938), se aprende haciendo, pero también reflexionando sobre lo que se hace. Por eso, la sistematización del proceso —bitácoras, defensas orales, reflexiones— convirtió la experiencia práctica en conocimiento teórico.

Los resultados confirmaron que el ecosistema estratégico fue pertinente, sostenible y transferible. Puede repetirse en futuras cohortes, ampliarse con nuevas técnicas o adaptarse a otras asignaturas del área audiovisual.

Finalmente, esta experiencia demostró que formar directores actores no consiste en imponer reglas, sino en construir espacios humanos donde la creatividad, la disciplina y la sensibilidad puedan coexistir. Eso es pedagogía artística: aprender a dirigir personas, no solo escenas.

3.5. Evaluación: Indicadores, Instrumentos, Análisis

Luego de presentar el ecosistema estratégico implementado en la experiencia, se han descrito con detalle las estrategias núcleo, las estrategias de soporte y las estrategias de contingencia que sostuvieron el proceso formativo en dirección actoral. Estas acciones pedagógicas articularon el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza por descubrimiento, la retroalimentación formativa, el uso de Moodle, el acompañamiento docente, el trabajo colaborativo, el apoyo institucional y la gestión emocional del elenco en situaciones de improvisación o conflicto. Con esto, se hizo visible no solo qué se enseñó, sino cómo se operacionalizó la propuesta en contextos reales de creación escénica.

A partir de este punto, resulta necesario avanzar hacia la evaluación del proceso. Evaluar estas estrategias permite verificar el grado de desarrollo de las competencias planteadas y garantizar que los resultados descritos no sean solo apreciaciones subjetivas, sino evidencias sustentadas. La próxima sección presentará los instrumentos e indicadores que se emplearán para ello, entre los cuales se consideran rúbricas de desempeño, listas de cotejo, análisis de escenas, bitácoras reflexivas y registros en Moodle. La evaluación otor-

gará validez y credibilidad a la sistematización, además de permitir su transferibilidad a futuras cohortes y asignaturas del área audiovisual.

3.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados

La evaluación, en el marco de experiencias educativas innovadoras, no puede considerarse un acto meramente administrativo, sino un proceso sistemático que produce información válida para la toma de decisiones pedagógicas. En este sentido, la evaluación se convierte en un juicio fundamentado Scriven (1991), sostenido en evidencias y criterios claros, evitando valoraciones intuitivas o arbitrarias. Para Casanova (1999), la evaluación formativa adquiere un carácter orientador, pues acompaña el proceso y permite retroalimentar tanto al docente como al estudiante, corrigiendo desajustes a tiempo. De manera complementaria, Stake (1995) señala que la credibilidad de una experiencia educativa se fortalece cuando se producen registros verificables, comparables y triangulables, lo que implica diseñar instrumentos que aseguren confiabilidad en la información recogida. Bajo esta lógica, la experiencia asumió la evaluación como un proceso integral que debía registrar no solo productos finales, sino también participación, avances, dificultades y percepciones subjetivas del aprendizaje.

Considerando estos referentes, la selección y aplicación de instrumentos respondió al principio de evaluación auténtica, entendida como aquella que valora desempeños reales en contextos significativos (Díaz & Hernández, 2010; Wiggins, 1998). En proyectos basados en producción audiovisual, donde el aprendizaje se materializa en productos concretos y procesos colaborativos, se requiere una mirada evaluativa amplia que contemple dimensiones técnicas, cognitivas, creativas y actitudinales. Por ello se emplearon cuatro instrumentos articulados desde el inicio del proyecto: rúbrica de producto final, lista de cotejo de participación, bitácora reflexiva del estudiante y coevaluación entre pares. La combinación de estos instrumentos permitió recopilar evidencias cuantitativas y cualitativas, alineadas con los principios de rigurosidad metodológica y credibilidad que sugiere Stake (1995), para estudios de caso y experiencias innovadoras.

La rúbrica de producto final fue diseñada para valorar la calidad técnica, conceptual y comunicacional del cortometraje producido por los equipos (Tabla 3.3). Siguiendo a Andrade (2005), la rúbrica constituye un instrumento transparente, ya que explica criterios y niveles de desempeño, reduciendo la subjetividad de la calificación. En esta experiencia, la rúbrica incluyó indicadores como coherencia narrativa, manejo de iluminación y

Tabla 3.3: Rúbrica para evaluación de cortometraje

Indicador	Criterios de evaluación	Excelente (4)	Bueno (3)	Básico (2)
Coherencia narrativa	Relación entre guion, storyboard y montaje final.	El cortometraje presenta una narrativa clara, fluida y coherente; el guion y el montaje se corresponden completamente.	La narrativa es comprensible, aunque presenta leves incongruencias y saltos en el montaje.	La historia resulta confusa o desconectada; el montaje no refleja adecuadamente el guion.
Claridad del mensaje	Comprensión del tema, enfoque educativo o social.	El mensaje es claro, relevante y logra impacto en el espectador.	El mensaje se comprende, pero carece de profundidad o cohesión temática.	El mensaje es ambiguo o difícil de interpretar.
Cumplimiento de plazos y requerimientos	Entregas puntuales y formatos solicitados.	Se entregan todos los productos en los plazos y formatos establecidos.	Se entregan con leves retrasos o ajustes menores en los formatos.	Se incumplen plazos o faltan productos requeridos.

Fuente: elaboración propia.

sonido, edición, claridad del mensaje, originalidad y cumplimiento de tiempos de entrega. El instrumento fue aplicado en la sesión de cierre, donde cada equipo proyectó su cortometraje y entregó el dossier técnico de producción. Las evidencias generadas fueron productos audiovisuales terminados, documentos de rodaje, guiones y hojas de planificación. Gracias a la rúbrica, fue posible identificar con precisión los elementos logrados y aquellos que requerían mejora, ofreciendo retroalimentación fundamentada en criterios explícitos y no en apreciaciones generales.

La lista de cotejo de participación, por su parte, se orientó a registrar el compromiso individual dentro del trabajo colaborativo. Teóricos de la evaluación auténtica (Boud & Falchikov, 2006; Torrance, 2007), coinciden en que en proyectos colaborativos es necesario hacer visible el aporte de cada estudiante para evitar la inequidad en la distribución de tareas. La lista de cotejo contempló indicadores como asistencia, puntualidad, cumplimiento de roles, entrega de materiales, preparación previa a la grabación y participación activa en la resolución de problemas técnicos. Se aplicó el instrumento durante las sesiones prácticas y ensayos de rodaje, observando de manera sistemática el nivel de involucramiento de cada estudiante. La evidencia generada —registros de asistencia, observaciones

Capítulo 3. Del caos a La cohesión: tensiones y aprendizajes en la dirección actoral como práctica pedagógica

Tabla 3.4: Rúbrica de evaluación de la participación y trabajo colaborativo

Indicador	Criterios de evaluación	Excelente (4)	Bueno (3)	Básico (2)
Cumplimiento de responsabilidades	Grado en que el estudiante cumple con las tareas asignadas dentro del grupo.	Cumple de manera constante y responsable con todas las tareas asignadas, demostrando compromiso y autonomía.	Cumple la mayoría de las tareas asignadas, aunque con algunos retrasos o necesidad de supervisión.	Cumple parcialmente las tareas asignadas o requiere acompañamiento constante para finalizar actividades.
Colaboración y apoyo al grupo	Actitud y disposición hacia el trabajo cooperativo y resolución de conflictos.	Colabora activamente, escucha, aporta ideas y contribuye a resolver conflictos de forma constructiva.	Participa en las discusiones y tareas, aunque a veces limita su colaboración o liderazgo.	Participa de forma mínima o con actitudes que dificultan la cooperación del grupo.
Comunicación efectiva	Capacidad de expresar ideas y escuchar a los demás durante el proceso colaborativo.	Se comunica con claridad, escucha activamente y mantiene un tono respetuoso y constructivo.	Expresa sus ideas, aunque con limitaciones en la escucha o claridad del mensaje.	Tiene dificultades para comunicar o afectando la dinámica grupal.

Fuente: elaboración propia.

y notas de campo— permitió identificar casos de liderazgo, responsabilidad, dificultades de organización o poca participación. Este instrumento otorgó transparencia al proceso grupal y evitó la sobrecarga de tareas en pocos miembros del equipo (Tabla 3.4).

Un tercer instrumento fue la bitácora reflexiva del estudiante (Tabla 3.5), aplicada de forma individual al finalizar cada una de las tres etapas del proyecto: preproducción, producción y posproducción. Desde un enfoque constructivista, la reflexión escrita potencia la metacognición, la toma de decisiones y la autorregulación (Schön, 1992; M. A. Zabalza, 2004).

En la bitácora se solicitó que cada estudiante describiera sus aprendizajes, conflictos, emociones, estrategias de solución y metas para la siguiente fase. Las evidencias producidas fueron textos personales donde el estudiante narró su experiencia, identificando logros y aspectos por mejorar. El análisis posterior reveló avances en comunicación interpersonal, pensamiento crítico y manejo del tiempo, componentes centrales de las competencias

Tabla 3.5: Rúbrica de evaluación de la reflexión individual y autorregulación del aprendizaje

Indicador	Criterios de evaluación	Excelente (4)	Bueno (3)	Básico (2)
Profundidad de la reflexión	Nivel de análisis crítico y autocrítico del proceso personal de aprendizaje.	El estudiante realiza un análisis profundo, identifica logros, errores y aprendizajes con claridad y evidencia autocritica.	El estudiante reflexiona sobre su proceso, aunque con menor profundidad o sin evidencias suficientes de autocritica.	La reflexión es superficial o meramente descriptiva, sin análisis ni identificación de aprendizajes significativos.
Identificación de estrategias de mejora	Capacidad para reconocer dificultades y proponer acciones concretas de mejora.	Reconoce claramente las dificultades y propone estrategias viables de mejora aplicables a futuros proyectos.	Reconoce algunas dificultades, pero las estrategias de mejora son generales o poco aplicables.	No identifica dificultades ni plantea acciones concretas de mejora.
Integración de emociones y experiencias	Reconocimiento de emociones y vivencias durante el proceso formativo.	Integra de forma reflexiva sus emociones y experiencias, mostrando madurez y aprendizaje emocional.	Reconoce algunas emociones y experiencias, aunque sin analizarlas en profundidad.	No hace referencia a emociones o experiencias, o menciona las sin conexión con el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

blandas asociadas a la producción audiovisual. La bitácora no solo proporcionó datos cualitativos valiosos, sino que además se constituyó como instrumento formativo, pues permitió que los estudiantes tomaran conciencia de su propio proceso.

Finalmente, se aplicó la coevaluación entre pares, una herramienta ampliamente utilizada en experiencias colaborativas porque promueve el juicio crítico y la responsabilidad compartida (Boud et al., 2014). Cada estudiante completó una rúbrica breve donde evaluó la participación del resto de integrantes en aspectos como responsabilidad, creatividad, liderazgo, respeto interpersonal y apoyo al equipo (Tabla 6). Para garantizar sinceridad en las respuestas, la aplicación fue digital y anónima. Las evidencias generadas —puntajes y comentarios cualitativos— fueron trianguladas con la lista de cotejo docente y las bitácoras personales. Esta triangulación fortaleció la credibilidad de la evaluación, pues

Tabla 3.6: Rúbrica de coevaluación entre pares: responsabilidad y liderazgo colaborativo

Indicador	Criterios de evaluación	Excelente (4)	Bueno (3)	Básico (2)
Responsabilidad	Puntualidad, entrega de tareas, iniciativa personal.	Cumple con sus responsabilidades y aporta más de lo asignado; demuestra autonómía y compromiso constante.	siempre cumple las tareas con responsabilidad y aporta responsabilidad, aunque más de lo asignado; requiere apoyo ocasional.	Cumple la mayoría de las tareas con responsabilidad, aunque más de lo asignado; requiere apoyo ocasional.
Liderazgo positivo	Capacidad para orientar al grupo, motivar sin imponer.	Muestra liderazgo democrático, fomentando la participación y contribuyendo al logro común.	Asume liderazgo parcial o intermitente, contribuyendo al orden del grupo.	Tiende a imponer o evita asumir responsabilidad de coordinación.
Respeto interpersonal	Trato respetuoso, escucha activa y comunicación asertiva.	Promueve un ambiente empático y colaborativo; respeta y respeta todas las opiniones.	Mantiene una comunicación respetuosa, aunque puede tener opiniones; desacuerdos no resueltos.	Interrumpe, ignora o descalifica todas las opiniones.
Colaboración	Cooperación, apoyo técnico y disposición al trabajo en equipo.	Participa activamente, apoya a compañeros y contribuye a resolver problemas.	Colabora cuando se le solicita, pero con poca iniciativa.	Aporta escasamente o genera desorganización en el grupo.
Creatividad en la solución de problemas	Originalidad, flexibilidad y aperturas proactivas al proyecto.	Propone soluciones prácticas frente a los desafíos del proyecto.	Propone algunas innovadoras soluciones adecuadas, pero poco creativas o a los desafíos del poco sostenidas.	Depende de otros para resolver problemas.

Fuente: elaboración propia.

permitió contrastar percepciones individuales con datos observables y con registros reflexivos. Además, la coevaluación favoreció el desarrollo ético y comunicativo del grupo, ya que los estudiantes reflexionaron sobre su rol dentro del equipo y la manera en que sus acciones impactaron en el producto final.

La pertinencia de estos instrumentos radica en que evaluaron diferentes dimensiones del aprendizaje. La rúbrica permitió medir el nivel técnico del producto; la lista de cotejo visibilizó la responsabilidad individual; la bitácora registró los procesos internos y emocionales del estudiante; y la coevaluación integró la voz del grupo como parte del juicio evaluativo. Siguiendo el criterio de Scriven (1991), la evaluación se convirtió en

un proceso justo porque combinó juicios descriptivos y valorativos basados en evidencia. Asimismo, la articulación de instrumentos fortaleció la triangulación de datos, considerado por Stake (1995), como uno de los pilares para garantizar credibilidad y validez en experiencias educativas. La diversidad de evidencias evitó la dependencia de una única fuente y permitió comprender el aprendizaje desde múltiples perspectivas.

En cuanto a la aplicación en el contexto de innovación educativa, los instrumentos fueron congruentes con enfoques contemporáneos de evaluación por desempeño, que resaltan la necesidad de valorar competencias complejas en situaciones auténticas (Muñoz & Guzmán, 2018). La producción audiovisual exigió creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo en equipo, elementos que no pueden medirse adecuadamente solo con exámenes tradicionales. La combinación de instrumentos permitió observar tanto el proceso como el producto, integrando lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal. Este tipo de evaluación resulta especialmente relevante para carreras vinculadas a comunicación, diseño y producción de medios, donde el aprendizaje se manifiesta en proyectos concretos.

En términos de efectos formativos, la presencia de instrumentos claros y transparentes aumentó la percepción de justicia y motivación entre los estudiantes. Como plantean Biggs y Tang (2011), cuando la evaluación se percibe como comprensible, pertinente y coherente, los estudiantes se involucran con mayor responsabilidad en el aprendizaje. En esta experiencia, los estudiantes manifestaron sentirse evaluados de manera equitativa, porque las calificaciones se sustentaron en criterios explícitos y registros verificables. Asimismo, la retroalimentación derivada de las rúbricas y bitácoras permitió que los estudiantes reconocieran áreas de mejora para futuros proyectos audiovisuales.

El uso combinado de los instrumentos permitió generar un proceso evaluativo válido, confiable y transferible, elementos esenciales para la sistematización de experiencias. Stake (1995), sostiene que la credibilidad se consolida cuando los resultados pueden ser explicados y defendidos con evidencia. En este caso, la triangulación entre producto final, observación docente, coevaluación y reflexión escrita permitió describir el aprendizaje de manera integral, mostrando cambios, avances y dificultades. Además, el proceso evaluativo se convirtió en una fuente de información para futuras cohortes, pues permitió identificar estrategias pedagógicas exitosas y aspectos a mejorar en próximas experiencias.

En síntesis, la evaluación no solo cumplió una función calificadora, sino que orientó decisiones pedagógicas, fortaleció la autorreflexión y brindó mayor transparencia al pro-

ceso formativo. Tal como plantea Casanova (1999), la evaluación formativa posibilita el ajuste de la enseñanza mientras el aprendizaje está en marcha, y este proyecto evidencia cómo los instrumentos permiten retroalimentar de manera constante. La credibilidad del proceso se sustentó en registros verificables y criterios públicos, en coherencia con (Scriven, 1991; Stake, 1995). Por tanto, la experiencia demuestra que la evaluación auténtica, cuando se diseña con claridad y se implementa rigurosamente, se convierte en un medio poderoso para mejorar el aprendizaje y consolidar evidencias confiables dentro de una sistematización educativa.

3.5.2. Indicadores de Evaluación y Criterios de Validez

La evaluación de una experiencia educativa innovadora exige procedimientos capaces de convertir los aprendizajes desarrollados en evidencias verificables, coherentes y comparables. En este proceso, los indicadores cumplen un rol determinante, ya que permiten operacionalizar la evaluación y transformar competencias complejas en criterios observables y medibles. Como sostiene Scriven (1991), un juicio evaluativo carece de legitimidad si no se sustenta en evidencias claras y alineadas a indicadores precisos, evitando interpretaciones subjetivas o intuiciones del docente. Del mismo modo, Stake (1995), señala que una evaluación creíble necesita mostrar de forma transparente cómo se llegó a las conclusiones, esto es, cuál fue el trayecto evidencia–análisis–resultado. Bajo esta perspectiva, el uso de indicadores no solo orientó la retroalimentación hacia la mejora continua, sino que proporcionó un lenguaje común entre estudiantes, docentes y revisores externos, fortaleciendo la claridad, coherencia y sistematicidad del proceso evaluativo.

En esta experiencia se definieron cinco indicadores principales, vinculados con los aprendizajes esperados del módulo y coherentes con el enfoque formativo del proyecto: (1) calidad técnica del producto audiovisual final, (2) coherencia narrativa y conceptual, (3) participación responsable en el trabajo colaborativo, (4) reflexión individual del proceso formativo y (5) resolución creativa de problemas técnicos y logísticos. Su selección respondió a la necesidad de evaluar tanto el producto como el proceso, abarcando competencias técnicas, creativas, comunicativas y de gestión del trabajo en equipo. Esta decisión coincide con lo planteado por Casanova (1999), quien afirma que la evaluación auténtica basada en desempeño requiere instrumentos capaces de captar la complejidad de la experiencia, y no solo resultados terminados. De esta manera, cada indicador funcionó

como una ventana diferente hacia el aprendizaje de los estudiantes, aportando evidencias complementarias y triangulables.

El primer indicador, calidad técnica del producto final, midió el dominio de herramientas propias de la producción audiovisual: nitidez y continuidad del sonido, iluminación adecuada, manejo de planos, montaje, colorización y estabilidad de cámara. Su aplicación se realizó mediante una rúbrica analítica diseñada específicamente para el cortometraje final (Tabla 3), con niveles progresivos de desempeño (Exelente, Bueno, Básico). La evidencia producida estuvo compuesta por los cortometrajes terminados y el dossier técnico, donde los estudiantes documentaron decisiones de rodaje y edición. Este indicador permitió justificar diferencias de calificaciones entre grupos y otorgar retroalimentación precisa. Andrade (2005), enfatiza que las rúbricas aumentan la transparencia evaluativa y facilitan la retroalimentación formativa, porque explicitan qué significa “hacerlo bien” y cómo avanzar hacia niveles superiores. En esta experiencia, la rúbrica mostró avances técnicos concretos: mejor iluminación, limpieza de sonido y uso más intencional del montaje.

El segundo indicador, coherencia narrativa y conceptual, analizó la articulación entre guion, storyboard y producto audiovisual final. Se revisó el guion literario original, las secuencias planteadas y el mensaje previsto, comparándolos con el resultado final. Las evidencias recolectadas incluyeron el guion, el storyboard digital y la bitácora de dirección, donde los equipos justificaron ajustes realizados durante el rodaje. Este indicador permitió diferenciar si las fallas del cortometraje eran técnicas o derivaban de un diseño narrativo débil. Según Yin (2014), la validez interna se fortalece cuando es posible rastrear la lógica entre planificación y resultado, y en este caso, la relación guion–producto funcionó como cadena documental verificable. Los datos mostraron que los grupos que realizaron mayor previsión narrativa lograron obras más cohesionadas, mientras que aquellos que improvisaron guion tuvieron dificultades de ritmo, continuidad y claridad de mensaje.

El tercer indicador, participación responsable en el trabajo colaborativo, evaluó el rol individual de cada integrante dentro del equipo. Su aplicación combinó tres fuentes: lista de cotejo docente, registros de asistencia y coevaluación digital entre pares. Las variables evaluadas incluyeron puntualidad, entrega de materiales, cumplimiento de tareas asignadas, liderazgo, escucha y disposición al diálogo. Las evidencias fueron las listas de cotejo firmadas, la coevaluación anónima y las notas de observación del docente durante grabaciones. Stake (1995), sostiene que la credibilidad aumenta cuando la evaluación incorpora múltiples perspectivas, especialmente la voz de los participantes. En esta experiencia, la

coevaluación permitió contrastar percepciones y detectar aportes invisibles, como estudiantes que resolvieron problemas logísticos o mediaron conflictos. Esto evitó injusticias comunes en el trabajo grupal, fortaleciendo la confianza de los estudiantes en el proceso evaluativo.

El cuarto indicador, reflexión individual del proceso formativo, midió la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente sus decisiones, dificultades, emociones y aprendizajes en cada etapa del proyecto. Este indicador se aplicó mediante la bitácora reflexiva, elaborada al finalizar las fases de preproducción, producción y postproducción. Las evidencias fueron textos narrativos donde los estudiantes explicaron qué funcionó, qué no, qué mejorarían y qué aprendieron a partir de la retroalimentación recibida. Schön (1992), explica que la reflexión en la acción transforma la experiencia práctica en conocimiento transferible a nuevas situaciones, consolidando el aprendizaje profesional. En este sentido, las bitácoras no solo capturaron la dimensión emocional —estrés, miedo, orgullo— sino también la madurez técnica y la capacidad de autoevaluarse. Muchos estudiantes señalaron que aprendieron a organizar el tiempo, delegar, comunicar y ensayar con actores, elementos que no se evidencian únicamente en el producto final.

El quinto indicador, resolución creativa de problemas, midió la capacidad del equipo para enfrentar imprevistos técnicos o logísticos con soluciones innovadoras y realistas. Este indicador se aplicó mediante el análisis del dossier de producción y las anotaciones en la bitácora. Las evidencias incluyeron descripciones específicas: cambios de locación por ruido ambiental, sustitución de luminarias defectuosas, adaptación de horarios por ausencia de actores o edición para solucionar tomas dañadas. Yin (2014), afirma que la validez en estudios de caso se fortalece cuando existe evidencia rastreable de decisiones frente a situaciones reales. En esta experiencia, los grupos que documentaron mejor sus soluciones demostraron mayor pensamiento crítico y autonomía. Este indicador fue clave para reconocer esfuerzos invisibles detrás del cortometraje y valorar la creatividad técnica, no solo el resultado.

3.5.3. Análisis preliminar de evidencias

Para garantizar la calidad del proceso evaluativo se adoptaron cuatro criterios de validez: credibilidad, consistencia, triangulación y transferibilidad. La credibilidad se aseguró mediante el uso de múltiples fuentes de información (rúbrica, bitácoras, producto audiovisual, coevaluación), siguiendo (Stake, 1995). La consistencia se garantizó apli-

cando los mismos indicadores a todos los grupos y socializando los criterios desde el inicio del módulo, evitando arbitrariedades. La triangulación, sugerida por Yin (2014), permitió contrastar la visión del docente, la autoevaluación y la coevaluación, reduciendo sesgos personales. Finalmente, la transferibilidad, planteada por Scriven (1991), se fortaleció porque los indicadores pueden adaptarse a otros cursos audiovisuales o proyectos interdisciplinarios, lo que convierte esta experiencia en un modelo replicable para otros docentes.

En conjunto, los indicadores permitieron evaluar la experiencia de forma integral, equilibrando producto y proceso, técnica y reflexión, ejecución y aprendizaje interno. Su aplicación no solo generó calificaciones, sino comprensión pedagógica: los estudiantes entendieron qué significa calidad audiovisual, por qué la planificación narrativa importa, cómo se construye un buen equipo de trabajo y cómo la reflexión fortalece la profesionalización. Gracias a la claridad de los criterios, la evaluación fue percibida como justa y transparente. Además, la diversidad de evidencias aumentó la confianza en los resultados y facilitó retroalimentaciones personalizadas. En síntesis, los indicadores se consolidaron como el puente que convirtió la experiencia práctica en conocimiento verificable, confiable y significativo dentro del proceso de sistematización.

Durante el desarrollo de la experiencia se recogió un conjunto amplio y diverso de evidencias que permitieron analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde distintas perspectivas. Entre los materiales recolectados constan los productos audiovisuales finales, las rúbricas de evaluación técnica, las coevaluaciones entre pares, las bitácoras reflexivas individuales, las listas de cotejo del docente, los guiones y storyboards, así como los registros de seguimiento durante la fase de producción. Esta multiplicidad de fuentes favorece la credibilidad del análisis, pues permitió contrastar lo que los estudiantes declaraban, lo que producían y lo que los instrumentos evaluativos mostraban. Como plantea Stake (1995), el estudio de caso se fortalece cuando las evidencias no se limitan a un único formato, sino que combinan registros objetivos y narrativos para captar la complejidad de la experiencia.

Para organizar este conjunto de evidencias se diseñó un proceso sistemático de clasificación y procesamiento cualitativo–cuantitativo. En primera instancia, se elaboró una matriz de categorización en la que se agruparon los productos técnicos, las reflexiones escritas, los instrumentos de evaluación y los registros de participación. Esta organización inicial hizo posible tener claridad sobre la naturaleza de cada evidencia y su relación con los indicadores previamente establecidos. Posteriormente, el material narrativo contenido

en las bitácoras se sometió a un proceso de codificación abierta, identificando palabras clave y campos semánticos relacionados con autocrítica, toma de decisiones, resolución de conflictos, aprendizaje técnico y gestión del tiempo. De acuerdo con Miles et al. (2014), esta etapa de codificación permite que las categorías emergan desde los datos, evitando imponer interpretaciones prematuras y favoreciendo la construcción inductiva del análisis.

De manera complementaria, los datos cuantitativos provenientes de rúbricas, coevaluaciones y listas de cotejo fueron sistematizados mediante un análisis estadístico básico. Se calcularon promedios por indicador, rangos de desempeño y variaciones entre grupos para observar tendencias generales. Por ejemplo, la calidad técnica del producto presentó una media alta en iluminación y estabilización de cámara, pero puntuaciones más bajas en manejo de sonido. De igual forma, la participación colaborativa mostró un promedio elevado, pero con dispersión significativa entre equipos, especialmente en relación con el cumplimiento de roles asignados. Tal como señala Creswell (2012), el uso de datos descriptivos simples permite identificar patrones sin forzar conclusiones causales, aportando una visión cuantificable del fenómeno estudiado.

El cruce de los análisis cualitativos y cuantitativos produjo hallazgos preliminares significativos. Uno de los patrones más consistentes fue que los grupos que dedicaron mayor tiempo a la planificación narrativa obtuvieron mejores resultados técnicos en el producto final. Esto sugiere que la claridad conceptual facilitó el trabajo durante el rodaje, reduciendo improvisaciones y permitiendo decisiones más precisas en montaje. Creswell (2012), afirma que los patrones en los datos suelen emerger cuando las acciones iniciales se correlacionan con los resultados, y en este caso, la planificación temprana funcionó como predictor de la calidad final. Asimismo, los estudiantes que participaron activamente en la coevaluación mostraron mayor capacidad de autorregulación, expresando críticas constructivas hacia sus propios productos y los de sus compañeros. En contraste, quienes asumieron un rol pasivo mostraron dificultades reflexivas y un dominio más superficial de los criterios de evaluación.

Otro hallazgo relevante fue la presencia de mejoras técnicas significativas después de recibir retroalimentación formativa. Al comparar las primeras pruebas de grabación con las versiones finales, se evidenciaron progresos claros en estabilidad, iluminación y composición visual. Esto coincide con Stake (1995), quien plantea que las experiencias educativas auténticas permiten evidenciar aprendizaje observable, no solo declarado. En términos narrativos, algunos cortometrajes mostraron tramas sólidas con ejecución

técnica limitada, mientras otros destacaron por su calidad visual, aunque con vacíos en coherencia argumental. Este contraste sugiere que el desarrollo narrativo y técnico no progresó al mismo ritmo, y que ambos requieren estrategias pedagógicas diferenciadas para madurar.

3.5.4. Reflexión sobre Validez, Sesgos y Factibilidad

La información sobre colaboración resultó particularmente ilustrativa. Los equipos que distribuyeron roles desde el inicio lograron mayor fluidez y menos conflictos. Por el contrario, los grupos que asumieron responsabilidades de manera informal experimentaron tensiones, retrasos y duplicación de tareas. Las coevaluaciones permitieron identificar dinámicas específicas: estudiantes que asumieron la carga del proyecto, compañeros que aportaron solo en fases puntuales, o liderazgos positivos que organizaron cronogramas y solucionaron imprevistos. Según Miles et al. (2014), el análisis de patrones comportamentales permite interpretar procesos más allá del producto, mostrando cómo los estudiantes aprenden a colaborar.

Las bitácoras reflexivas ofrecieron registros cualitativos especialmente valiosos. Muchos estudiantes describieron su aproximación inicial al proyecto con inseguridad técnica, pero hacia el final reconocieron sentirse capaces de enfrentar desafíos reales. Los testimonios incluyen frases como “no sabíamos cómo hacerlo, pero lo resolvimos”, acompañadas de ejemplos concretos: edición nocturna frente a fallas de audio, construcción casera de difusores de luz o negociación de locaciones ante imprevistos. Estas narrativas evidencian aprendizaje situado, donde la resolución de problemas implica creatividad, toma de decisiones y adaptación, lo que coincide con la perspectiva interpretativa planteada por Stake (1995), en estudios de caso educativos.

El análisis cuantitativo también permitió observar tendencias relevantes. El 78 % de los equipos alcanzó niveles intermedios o avanzados de desempeño técnico, pero solo el 54 % logró coherencia narrativa sólida. En participación colaborativa, el 39 % presentó discrepancias entre lo reportado por el docente y lo reportado por los pares, lo que reforzó la utilidad de triangular datos para evitar sesgos. Estos resultados muestran que la experiencia fortaleció la competencia audiovisual, pero dejó espacios de mejora en narrativa, organización de roles y manejo de sonido. Como advierten Miles et al. (2014), los hallazgos preliminares no deben verse como conclusiones definitivas, sino como bases para nuevas preguntas y ajustes metodológicos.

Los desafíos detectados también aportan aprendizajes. Persistieron dificultades en el sonido directo, en la gestión del tiempo de rodaje y en la autonomía frente a problemas técnicos. Si bien la experiencia condujo a mejoras visibles, algunos equipos dependieron en exceso del docente para resolver fallas. Este resultado invita a fortalecer prácticas de ensayo técnico previo, uso de micrófonos y protocolos de logística. Desde la mirada de Creswell (2012), estos patrones negativos también son evidencia, pues revelan zonas en las que la intervención pedagógica debe profundizar.

En síntesis, la sistematización mostró que los estudiantes aprendieron de forma integral: técnica, conceptual, emocional y colaborativa. Los análisis cuantitativos ofrecieron tendencias verificables; las bitácoras revelaron procesos de pensamiento; los productos finales evidenciaron competencias crecientes; y la coevaluación facilitó mirar el aprendizaje desde perspectivas múltiples. Como señalan Miles et al. (2014), combinar datos numéricos con narrativas permite construir interpretaciones más sólidas y confiables. Por ello, estos hallazgos preliminares constituyen un puente hacia el siguiente módulo, donde la reflexión crítica permitirá analizar la validez de los instrumentos, la naturaleza de las evidencias y los posibles sesgos del proceso evaluativo.

El proceso evaluativo desarrollado a lo largo de la experiencia permitió comprender que la producción audiovisual, además de un ejercicio técnico, funcionó como un entorno de aprendizaje integral en el que los estudiantes demostraron competencias metodológicas, comunicacionales y reflexivas. Las evidencias recogidas —rúbricas, bitácoras, coevaluaciones, observaciones y análisis del producto final— ofrecieron una lectura profunda del desempeño, superando la lógica tradicional de la evaluación como un acto punitivo o meramente cuantitativo. La evaluación mostró que los estudiantes no solo aprendieron a grabar, editar o estructurar un guion, sino a planificar colectivamente, resolver problemas concretos, adaptar recursos y reformular ideas. Con ello, el proceso confirmó que la experiencia tenía pertinencia curricular y que la metodología se alineó con la formación por competencias planteada al inicio del módulo.

Uno de los aprendizajes clave que emergió de la evaluación fue la importancia del trabajo colaborativo como competencia transversal. La evidencia demostró que los estudiantes asumieron roles diferenciados —dirección, montaje, cámara, producción, sonido o actuación— y que la coordinación entre estas funciones incidió directamente en la calidad del cortometraje. Este aspecto permitió verificar el desarrollo de competencias asociadas a gestión de proyectos, comunicación interpersonal y liderazgo distribuido. La coevaluación grupal reveló que, en la mayoría de los casos, los equipos lograron sostener un clima

organizativo respetuoso y orientado a objetivos comunes, lo cual fue documentado en bitácoras y observaciones del docente. Estos resultados permiten afirmar que la evaluación no solo certifica aprendizajes técnicos, sino también socioemocionales, habitualmente relegados en evaluaciones más tradicionales.

Otra competencia curricular que se confirmó como alcanzada fue la capacidad de aplicar principios básicos de lenguaje audiovisual: composición, continuidad, narrativa visual y montaje. Las rúbricas permitieron valorar elementos objetivos como el uso del plano, la iluminación, el sonido directo y la limpieza en edición. Sin embargo, la evidencia más significativa provino de la comparación entre primeros borradores y versiones finales: en casi todos los casos hubo correcciones sustantivas que mostraron apropiación del lenguaje cinematográfico. La retroalimentación docente jugó aquí un papel crucial, ya que permitió que los estudiantes implementaran mejoras fundamentadas y no meramente intuitivas. Este proceso respalda la idea de evaluación formativa planteada por autores como Sadler (1989), en donde la retroalimentación orienta, explica y redirige la acción.

Además, la evaluación confirmó competencias de pensamiento reflexivo. Las bitácoras individuales evidenciaron que los estudiantes fueron capaces de analizar sus aciertos y errores, justificar decisiones, reconocer dificultades y proponer alternativas. Esta dimensión, que no hubiera aparecido mediante rúbricas únicamente, fue esencial para demostrar aprendizaje profundo y no solo ejecución técnica. La presencia de estos registros cualitativos permitió sostener un análisis más completo, coherente con la perspectiva de (Yin, 2014; Zurita-Castillo et al., 2024), sobre la importancia de la multiplicidad de evidencias para asegurar validez en experiencias de tipo cualitativo.

Desde el punto de vista metodológico, el uso simultáneo de varios instrumentos fortaleció la credibilidad del proceso. La triangulación entre rúbricas, observaciones directas, evaluaciones entre pares y reflexiones escritas permitió reducir el margen de subjetividad y evitar decisiones basadas en una única fuente. Esta diversidad de evidencias permitió contrastar percepciones: cuando un grupo obtenía alta calificación en coevaluación, pero reportaba dificultades organizativas en la bitácora, la información no se descartaba, sino que se examinaba como dato complementario. Este proceder aumentó la transparencia del proceso, mostrando que la evaluación fue rigurosa, documentada y coherente con los indicadores de desempeño definidos previamente.

No obstante, el cierre evaluativo también reconoce matices y limitaciones que deben quedar explícitos. La disponibilidad desigual de recursos técnicos generó diferencias en la calidad sonora o lumínica entre proyectos, lo que obligó a los evaluadores a concentrar-

se en el criterio pedagógico más que en el acabado estético. De igual forma, en algunos grupos la responsabilidad fue asumida de manera desigual, lo que obligó a valorar la participación individual mediante bitácoras y observaciones. Estas decisiones metodológicas evitaron injusticias, pero también mostraron que la evaluación audiovisual requiere mecanismos adicionales para identificar aportes diferenciados dentro del trabajo colectivo. Plantear esta limitación no resta valor a los resultados: por el contrario, reafirma que toda evaluación debe explicitar sus condiciones, alcances y decisiones éticas.

También se identificaron diferencias iniciales en los niveles de alfabetización digital y manejo técnico, lo que influenció el ritmo de trabajo y la curva de aprendizaje. La evaluación permitió visibilizar estas desigualdades y mostró que, con acompañamiento, retroalimentación y práctica guiada, los estudiantes con menor experiencia lograron avances significativos. En este sentido, la evaluación no solo midió resultados, sino que permitió documentar procesos de aprendizaje en transformación, reforzando la idea de que la innovación educativa es también un espacio de inclusión y nivelación.

A nivel pedagógico, un hallazgo importante fue que el error se transformó en un recurso formativo y no en motivo de penalización. La posibilidad de rehacer escenas, modificar guiones, corregir fallas de edición y mejorar el sonido convirtió el aprendizaje en un ciclo evolutivo y no en una entrega terminal. Esta dinámica contribuyó a que los estudiantes asumieran la producción audiovisual como un proceso iterativo, propio de la creación artística y del pensamiento crítico. La evaluación se vivió, entonces, como una herramienta de mejora y no como castigo, lo cual fortaleció la motivación y la participación.

En términos de credibilidad académica, el proceso evaluativo reforzó la legitimidad del capítulo de sistematización. El uso de evidencias verificables, instrumentos diferenciados y criterios explícitos demuestra que los resultados no provienen de percepciones aisladas, sino de un análisis fundamentado y documentado. Esto convierte la sistematización en un aporte confiable para futuros docentes, investigadores o instituciones que deseen replicar la experiencia. La evaluación funcionó, por tanto, como respaldo metodológico y como garantía de que la propuesta tiene sentido pedagógico y pertinencia curricular.

La evaluación realizada permitió confirmar la pertinencia educativa de la experiencia y la consolidación de diversas competencias curriculares vinculadas con el pensamiento crítico, la gestión autónoma del aprendizaje y la producción multimedial. Las rúbricas de desempeño, los portafolios digitales y la observación sistemática mostraron que los estudiantes no solo alcanzaron los aprendizajes previstos, sino que también desarrolla-

ron habilidades transversales de planificación, análisis y comunicación digital. De acuerdo con (González, 2024; Patton, 2002), una evaluación es realmente útil cuando genera información clara y aplicable, y en este caso, los resultados permitieron verificar con evidencia concreta que la innovación pedagógica impulsó procesos auténticos de aprendizaje centrados en la práctica, la reflexión y la resolución de problemas. Esto fortaleció la credibilidad del estudio y aseguró que los logros reportados estuvieran sustentados en evidencias verificables, en sintonía con los criterios de credibilidad planteados por (Stake, 1995).

No obstante, la evaluación también hizo visibles matices y limitaciones que es necesario reconocer para mantener transparencia analítica. Si bien la mayoría de los estudiantes logró alcanzar los desempeños esperados, el proceso se vio condicionado por desigualdades en el manejo de herramientas tecnológicas y por dificultades de acceso a conectividad. Estas brechas exigieron ajustes metodológicos y acompañamiento intensivo, lo que coincide con la advertencia de Flick (2015), sobre la importancia de considerar los factores contextuales que condicionan los resultados educativos. Además, aunque la triangulación reforzó la validez del estudio, es posible que la presencia del docente-investigador generara cierta reactividad en las respuestas estudiantiles, un fenómeno ampliamente señalado por (Maxwell, 2013). Reconocer estas tensiones evita un cierre triunfalista y muestra que toda evaluación implica decisiones interpretativas situadas en un entorno real.

Finalmente, este proceso evaluativo abre paso a la reflexión crítica que guiará el siguiente módulo, centrado en la transferencia y la sistematización del aprendizaje institucional. Como plantea Stake (1995), el valor de un estudio de caso no radica solo en describir lo que ocurrió, sino en generar comprensión para contextos similares. La evidencia producida permite delinear rutas de mejora, criterios para futuras implementaciones y aprendizajes que pueden ser compartidos con otras comunidades educativas. La evaluación, entonces, no se limita a verificar resultados: se convierte en un dispositivo de mejora continua y en una plataforma de transferencia hacia nuevas prácticas, coherente con la visión de evaluación útil y práctica defendida por (Patton, 2002). Con ello, el cierre del Módulo 5 se transforma en una puerta hacia la proyección institucional y hacia la construcción del sentido pedagógico más amplio de la experiencia.

En síntesis, la evaluación confirmó que la experiencia fue curricularmente pertinente, pedagógicamente valiosa y metodológicamente viable. Las competencias propuestas al inicio del módulo se demostraron alcanzadas, aunque con matices propios de un proceso

educativo real. La combinación entre instrumentos cuantitativos y cualitativos fortaleció la credibilidad del análisis y permitió comprender el aprendizaje más allá de lo observable.

3.6. Reflexión y Transferencia de la Experiencia

El proceso evaluativo permitió confirmar que la experiencia pedagógica logró resultados formativos significativos, especialmente en lo relacionado con el desarrollo de competencias técnicas, colaborativas y comunicativas. Los productos finales, las bitácoras reflexivas y las coevaluaciones dieron cuenta de aprendizajes sostenidos y de la apropiación progresiva de herramientas audiovisuales en contextos educativos. La triangulación de instrumentos fortaleció la credibilidad de los resultados, mientras que la sistematización de evidencias permitió visualizar avances tanto individuales como colectivos. En conjunto, estos hallazgos otorgan solidez al valor pedagógico de la innovación trabajada.

No obstante, la evaluación también reveló matices y desafíos que invitan a una lectura cuidadosa. Las diferencias en el acceso a recursos tecnológicos, el tiempo invertido en la edición de productos y la necesidad de mayor acompañamiento en ciertos grupos mostraron que la experiencia exige ajustes para garantizar condiciones más equitativas. Si bien estas dificultades fueron atendidas mediante flexibilización de tiempos, asesorías y estrategias colaborativas, es importante reconocerlas como parte inherente de los procesos innovadores. Esta conciencia evita discursos triunfalistas y fortalece la honestidad académica de la sistematización.

A partir de estos resultados, el cierre evaluativo no se entiende como un punto final, sino como un umbral hacia la reflexión pedagógica. Lo aprendido durante la implementación y la evaluación abre preguntas sobre la sostenibilidad de la propuesta, su pertinencia en otros cursos y las condiciones institucionales necesarias para replicarla o escalarla. De este modo, la sistematización se desplaza del registro descriptivo hacia un análisis interpretativo que permita interrogar qué transformaciones se dieron, por qué ocurrieron y qué aspectos podrían optimizarse. Este tránsito es clave para transformar la experiencia en conocimiento compartible.

Finalmente, este puente marca la transición hacia un espacio reflexivo donde la información recabada se analiza con una mirada crítica y propositiva. La reflexión final permitirá comprender no solo los resultados logrados, sino los aprendizajes docentes, los cambios en las prácticas de aula y las oportunidades de transferencia a otros contextos educativos. Así, la experiencia evaluada se convierte en base para la construcción de sa-

ber pedagógico, orientado a la mejora continua y al fortalecimiento institucional. Con ello, el capítulo avanza hacia un cierre que no solo mira hacia atrás, sino también hacia adelante.

La experiencia desarrollada en el curso de dirección actoral permitió evidenciar aportes significativos tanto en el plano pedagógico como en la construcción de una cultura teatral colaborativa. En un inicio, los estudiantes mostraban dificultades para seguir instrucciones, asumir roles definidos y reconocer la figura del director como organizador del proceso escénico. Sin embargo, a través de ejercicios progresivos de puesta en escena, improvisación dirigida y análisis corporal, se comenzó a transformar la percepción del trabajo actoral como un acto meramente espontáneo hacia una práctica artística sustentada en técnica, escucha y disciplina colectiva. Tal como señala Freire (1997), la praxis educativa se vuelve transformadora cuando el sujeto no solo actúa, sino que reflexiona sobre su acción. En este sentido, la experiencia permitió que los estudiantes aprendieran a escuchar indicaciones, corregir posturas, respetar las entradas y salidas, y comprender que la obediencia escénica no es sumisión, sino parte esencial del lenguaje teatral. Los logros alcanzados muestran que, incluso en contextos de resistencia inicial, la formación práctica puede generar compromiso, responsabilidad y cohesión grupal.

No obstante, el desarrollo del proyecto reveló tensiones profundas entre la dirección y el grupo estudiantil, particularmente en torno a la aceptación de órdenes y la organización del trabajo escénico. En varias ocasiones, la negativa a seguir instrucciones derivó en retrasos, pérdida de tiempo de ensayo, frustraciones y discusiones internas. Algunos estudiantes asociaban la figura del director con un rol autoritario, y esto limitaba su disposición a aceptar correcciones, especialmente cuando dichas indicaciones implicaban modificar su interpretación o reducir protagonismos. Esta resistencia coincide con lo propuesto por Barnett (2001), quien afirma que la educación contemporánea se encuentra atravesada por la incertidumbre y la complejidad, de modo que aprender implica tensionarse, equivocarse, negociar y revisar creencias previas. En este marco, fue necesario incorporar espacios de diálogo donde se explicaba el sentido técnico de cada instrucción, evitando que la corrección fuera percibida como ataque personal. Sin embargo, la tensión no desapareció por completo. La experiencia dejó claro que la formación artística no se ejecuta solamente en el plano estético, sino también en la dimensión emocional: los estudiantes deben aprender a manejar frustraciones, egos, expectativas y presión escénica.

En relación con los aprendizajes alcanzados, la experiencia generó resultados en tres planos: personal, colectivo e institucional. En lo personal, como docente y director, fue

necesario replantear los modos de comunicación y conducción del grupo. Schön (1992), sostiene que el profesional reflexivo aprende “en la acción”, ajustando sus decisiones mientras el problema ocurre, y no únicamente después de él. Esto implicó abandonar órdenes demasiado abstractas, plantear indicaciones concretas, y demostrar físicamente lo solicitado, favoreciendo la comprensión en estudiantes con menor experiencia. A nivel colectivo, el grupo comprendió que el teatro no es un espacio de expresión individual aislada, sino un entramado de relaciones donde cada gesto afecta la composición total. Los estudiantes aprendieron a escuchar a sus compañeros, sostener silencios, controlar impulsos y actuar bajo presión, reconociendo que el éxito de la escena depende del respeto a la dirección y de la cooperación. Y a nivel institucional, la experiencia demostró que la enseñanza actoral no puede limitarse a contenidos teóricos: requiere metodologías vivenciales, procesos de retroalimentación y espacios para el ensayo prolongado, elementos indispensables para trabajar la falta de disciplina y la poca disposición inicial a asumir roles escénicos.

Estos aprendizajes no fueron inmediatos ni lineales; estuvieron atravesados por conflictos y negociaciones. Según Jara (2018a), la sistematización es un proceso de aprendizaje colectivo donde la experiencia se “piensa”, se debate y se resignifica para construir nuevo conocimiento. Precisamente, los momentos más tensos —como las discusiones por cambios de posición, la incomodidad ante las correcciones o la presión por los tiempos de entrega— desencadenaron espacios de análisis donde los estudiantes verbalizaron sus emociones, comprendieron la importancia de la jerarquía creativa y reconocieron que sin orden no existe escena posible. La experiencia permitió demostrar que las dificultades no representan un fracaso pedagógico, sino material de aprendizaje: allí donde el estudiante se resiste, también está la posibilidad de crecer. En consecuencia, el proceso reforzó la idea de que la dirección actoral no solo organiza cuerpos en el escenario, sino subjetividades, identidades y formas de relación.

De manera sintética, esta reflexión crítica permite comprender que el problema de “no saber seguir órdenes ni asumir roles” no es únicamente disciplinario, sino pedagógico y comunicativo. La mejora progresiva en la escucha, la cohesión grupal y la capacidad de trabajar bajo presión evidencia que la experiencia actuó como espacio de formación integral. Al mismo tiempo, las tensiones encontradas recordaron que el aprendizaje artístico implica riesgo, inestabilidad, incomodidad y negociación constante, tal como señalan (Barnett, 2001; Freire, 1997). La práctica confirmó que la autoridad no se impone, se construye en diálogo, coherencia, transparencia y respeto mutuo. Finalmente, la sistema-

tización de esta experiencia ofrece insumos valiosos para replicar el modelo con futuras cohortes: no solo porque funciona técnicamente, sino porque transforma la cultura del aula, fortalece la madurez emocional de los estudiantes y sitúa al teatro como una escuela de sensibilidad, ética y convivencia.

En la fase de profundización, fue necesario reconocer que el proceso no fue ideal ni lineal. Al contrario, estuvo atravesado por discusiones, desacuerdos creativos, desorganización en algunos ensayos y momentos de evidente frustración, especialmente cuando el grupo sentía que “no salía” la escena o cuando las emociones personales interferían con el trabajo colaborativo. Sin embargo, fue precisamente en esos puntos de conflicto donde se generaron los mayores aprendizajes. Como docente, comprendí que la dirección teatral no consiste únicamente en guiar, sino en sostener emocionalmente, reestructurar el proceso cuando era necesario y asumir que los errores forman parte del desarrollo expresivo. El grupo también lo entendió: cada equivocación aportó material para mejorar, afinar criterios y fortalecer la cohesión escénica. Por tanto, se confirma que la transformación solo fue posible porque hubo incomodidad, negociación, convivencia con el caos y, después, reconstrucción.

De este recorrido quedaron aprendizajes personales, grupales e institucionales. Yo, como docente, aprendí a gestionar el ensayo como un espacio pedagógico vivo, donde la técnica se mezcla con la escucha, la paciencia y la mediación. El grupo aprendió a trabajar desde la sensibilidad, la voz propia y la responsabilidad colectiva. Y, mirando a futuro, la institución debería considerar que este tipo de experiencias requiere tiempo prolongado de ensayo, acompañamiento emocional y herramientas formales como rúbricas, coevaluación y espacios de retroalimentación. Esta metodología no es exclusiva del teatro; su esencia —liderazgo creativo, gestión de emociones, toma de decisiones y trabajo en equipo— puede transferirse a otras carreras como comunicación, educación, animación digital, trabajo comunitario o proyectos de liderazgo juvenil. Con ello, se abre el camino hacia el Puente 2, donde se explicará cómo este modelo puede adaptarse, replicarse y fortalecerse en nuevos contextos formativos.

En conclusión, la experiencia no solo fortaleció competencias técnicas, sino también humanas. Enseñó que la obediencia escénica no nace del miedo, sino del reconocimiento mutuo; que la autoridad se construye dialogando y no imponiendo; y que la creatividad se potencia cuando existe marco, orden y sentido de dirección. El proceso demuestra que el teatro, más que un arte, es una pedagogía de la convivencia: un espacio donde los estudiantes aprenden a escucharse, tolerar la crítica, manejar presión y respetar tiempos,

ritmos y silencios. Este aprendizaje va más allá del aula escénica: se proyecta hacia la vida cotidiana, los trabajos colaborativos y la formación ciudadana. La sistematización de la experiencia permite afirmar que el modelo puede ser replicado y adaptado en otros talleres, cursos interdisciplinarios e incluso áreas no artísticas, ya que la disciplina creativa y la comprensión del rol del otro son competencias transversales. Con ello, el Puente 1 cumple su función: cerrar críticamente el proceso, reconocer avances y dificultades, y dejar abierta la puerta para pensar cómo trasladar este aprendizaje hacia nuevas cohortes y nuevos contextos.

Bibliografía

- Andrade, H. (2005). Teaching with Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Ediciones Gedisa. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000300011
- Barroso-Tristán, J. M., & Gómez-Rey, P. (2024). El trabajo en equipo en educación superior: un análisis desde la mirada de los estudiantes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-685>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4.^a ed.). McGraw-Hill. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2014). *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042565>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-Term Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo Cognitivo y Educación* (6.^a ed.). Morata. https://convivenciajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/bruner_desarrollo_cognitivo_y_educacion._una_asignatura_sobre_el_hombre.pdf
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Carlino, P. (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Casanova, M. A. (1999). *Evaluación educativa y calidad del aprendizaje*. La Muralla.
- Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice*. Wiley.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4.^a ed.). Pearson. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=757162>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1610444>
- Díaz, F., & Hernández, M. (2010). *Diseño Curricular y Evaluación por Competencias*. Trillas. <https://ia802306.us.archive.org/16/items/diaz-barriga-f.-metodologia->

- de - diseno - curricular - para - la - educacion - superior / Di % CC % 81az - Barriga % 2CF. % 20Metodologi % CC % 81a % 20de % 20Disen % CC % 83o % 20Curricular % 20para%20la%20Educacio%CC%81n%20Superior_text.pdf
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage. <https://vivauniversity.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/flick-2009-an-introduction-to-qualitative-research-full-book.pdf>
- Flick, U. (2015). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project* (2.ª ed.). SAGE. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.19.2.06>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%A3da-de-la-Autonom%C3%A3da.pdf>
- Fullan, M. (2007a). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press. <https://michaelfullan.ca/books/new-meaning-educational-change/>
- Fullan, M. (2007b). *The New Meaning of Educational Change* (4.ª ed.). Teachers College Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1214431>
- González, C. R. (2024). Sistematización de experiencias de gestión escolar para la profesionalidad de la función directiva en una escuela de educación básica de la CDMX. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 4(2), 390. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i2.229>
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. Continuum. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.02.009>
- Jara, O. (2018a). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf>
- Jara, O. (2018b). *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación*. Siglo XXI. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3.ª ed.). SAGE.

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3.^a ed.). SAGE. <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf>
- Morin, E. (2001). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Muñoz, C., & Guzmán, M. (2018). Evaluación auténtica y desempeño en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 45-60.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3.^a ed.). SAGE. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- Ramírez, D. M., Solano, K. Y., & Rueda, L. Á. (2023). Responsabilidad social en el ejercicio docente: una perspectiva ética. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(102), 665-679. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.14>
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós. <https://tallereduca.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/rogers-la-relacion-interpersonal-en-la-facilitacion-del-aprendizaje.pdf>
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Salinas, J., & Marín, J. (2017). La universidad entre lo real y lo virtual: una trayectoria no lineal para la didáctica universitaria. *Notandum*, (44–45). <https://doi.org/10.4025/notandum.44.2>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4.^a ed.). SAGE. <https://psycnet.apa.org/record/1991-98719-000>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE. <https://psycnet.apa.org/record/1995-97834-000>
- Stanislavski, K. (1989). *La construcción del personaje*. Alianza. https://despazio.net/activos/textos/stanislavski_personaje.pdf
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata. https://convivenciajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/stenhouse._investigacion_y_desarrollo_del_curriculum_caps._6_y_7.pdf
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Chenelière Éducation. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2137992>

- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf
- Torrance, H. (2007). Assessment as Learning? How the Use of Explicit Learning Objectives, Assessment Criteria and Feedback in Post-Secondary Education and Training Can Come to Dominate Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G., & Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 329-344.
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Editorial Mensajero. <https://doi.org/10.15581/004.16.23342>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicol3b3gicos-superiores.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1023/A:1023947624004>
- Wenger, E. (2001). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1023/A:1023947624004>
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.22235/pe.v1i1.718>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5.^a ed.). Sage. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase*. Narcea. <https://ariselaortega.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/6-diarios-de-clase-zabalza.pdf>
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea Ediciones.
- Zurita-Castillo, R., Pereira, V. Y., Jiménez, J., & Contreras-Vera, V. (2024). Sistematización, una metodología de generación de conocimientos en Ciencias Sociales y Humanas: análisis bibliométrico a la literatura científica de Web of Science. *PROS*.

PECTIVA Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (38), e2055134437.

<https://doi.org/10.25100/prts.v0i38.13437>

Arte, reflexividad y colaboración: sistematización de experiencias educativas

Resumen

Este libro reúne la sistematización de tres experiencias educativas desarrolladas en la Universidad Estatal de Milagro, enfocadas en el uso del arte, la creatividad y el trabajo colaborativo como ejes transformadores del aprendizaje universitario. A partir de prácticas reales en asignaturas de educación, convivencia armónica y producción audiovisual, se reconstruyen los procesos pedagógicos que permitieron fortalecer la participación, la cohesión grupal y el desarrollo de competencias socioemocionales, técnicas y comunicativas, integrando además el apoyo de la inteligencia artificial como herramienta mediadora. El primer capítulo demuestra cómo el arte funciona como puente entre emoción, reflexión y conocimiento, permitiendo experiencias educativas que conectan la estética con la formación afectiva y ética. El segundo capítulo profundiza en la construcción de dimensiones, indicadores y mecanismos reflexivos que orientan la práctica docente, mostrando que la evaluación puede convertirse en un proceso formativo, dialógico y transformador. El tercer capítulo aborda el trabajo colaborativo en proyectos audiovisuales, evidenciando las tensiones, aprendizajes y desafíos que surgen al coordinar roles, tomar decisiones y sostener la responsabilidad compartida. A lo largo del libro se analizan hallazgos comunes: la centralidad de la creatividad, la importancia de la reflexión en la acción, el valor del diálogo y la necesidad de ecosistemas pedagógicos coherentes. Estas experiencias muestran que la integración del arte y la colaboración puede impulsar una educación universitaria más humana, crítica y significativa, ofreciendo una propuesta replicable para docentes comprometidos con la innovación y la transformación social .

Palabras claves: Sistematización educativa; creatividad; trabajo colaborativo; inteligencia artificial; aprendizaje significativo.

Abstract

This book brings together the systematization of three educational experiences carried out at the State University of Milagro, focused on the use of art, creativity, and collaborative work as transformative axes of university learning. Drawing from real practices in courses on education, harmonious coexistence, and audiovisual production, the book reconstructs the pedagogical processes that strengthened student participation, group cohesion, and the development of socio-emotional, technical, and communication competencies, while also integrating the support of artificial intelligence as a mediating tool. The first chapter shows how art functions as a bridge between emotion, reflection, and knowledge, enabling educational experiences that connect aesthetics with affective and ethical development. The second chapter delves into the construction of dimensions, indicators, and reflective mechanisms that guide teaching practice, demonstrating that evaluation can become a formative, dialogic, and transformative process. The third chapter examines collaborative work in audiovisual projects, highlighting the tensions, learning processes, and challenges that arise when coordinating roles, making decisions, and sustaining shared responsibility. Throughout the book, common findings are analyzed: the centrality of creativity, the importance of reflection-in-action, the value of dialogue, and the need for coherent pedagogical ecosystems. These experiences show that the integration of art and collaboration can foster a more humane, critical, and meaningful university education, offering a replicable model for educators committed to innovation and social transformation.

Keywords : Educational systematization; creativity; collaborative work; artificial intelligence; meaningful learning.