

PRIMERA EDICIÓN

INNOVACIÓN Y DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. ENFOQUES DESDE LA EVALUACIÓN Y EL CURRÍCULO

AUTORÍA

Rossemary Catalina Montiel Arreaga
Mercy Soraya Neira Sancho

Innovación y diversidad en la formación universitaria. Enfoques desde la evaluación y el currículo

Autores

Rossemmary Catalina Montiel Arreaga
Mercy Soraya Neira Sancho

© 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: Innovación y diversidad en la formación universitaria. Enfoques desde la evaluación y el currículo.

Autoría: Rossemary Catalina Montiel Arreaga / Mercy Soraya Neira Sancho / / .

Edición: Primera edición.

Año: 2025.

ISBN: 978-9942-596-41-3.

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-41-3>

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

Creemos en una educación que se transforma desde la práctica, se fortalece en la diversidad y se proyecta con sentido ético hacia futuros más justos. Este libro es una invitación a construir, en colectivo, caminos pedagógicos más conscientes, inclusivos y sostenibles. Montiel R. y M. Sancho (2025)

La obra *Innovación y diversidad en la formación universitaria. Enfoques desde la evaluación y el currículo* se configura como una propuesta académica situada, rigurosa y replicable, que emerge de la sistematización de dos experiencias educativas desarrolladas en contextos complementarios: la Educación Superior y la Educación Básica y Media. Ambas experiencias, aunque distintas en sus niveles y poblaciones, comparten una misma lógica estructurante: el compromiso con la transformación pedagógica a través del diseño curricular inclusivo y la evaluación formativa como prácticas estratégicas orientadas a la equidad, la pertinencia y la mejora continua.

En un momento histórico marcado por la necesidad de reconfigurar los marcos formativos universitarios y escolares, esta obra se inscribe en una perspectiva crítica y propositiva que reconoce el protagonismo de docentes y estudiantes como actores activos en la construcción del conocimiento. La innovación pedagógica y la atención a la diversidad no se presentan aquí como consignas abstractas, sino como procesos concretos, reflexivos y contextualizados que interpelan las prácticas educativas desde sus fundamentos éticos, metodológicos y políticos.

El primer capítulo, titulado *Diseño curricular inclusivo en Educación Superior con estrategias innovadoras para la diversidad*, sistematiza una experiencia desarrollada en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), institución pública ubicada en la provincia del Guayas, Ecuador. En los últimos años, la UNEMI ha reafirmado su compromiso con la inclusión educativa y la innovación pedagógica, consolidando espacios formativos que responden a las necesidades reales de sus comunidades. La experiencia se llevó a cabo en la Facultad de Educación, específicamente en la carrera de Educación Especial, programa académico orientado a formar profesionales capaces de diseñar, implementar y evaluar procesos educativos que reconozcan y valoren la diversidad del alumnado.

El propósito de esta experiencia fue comprender y comunicar cómo el diseño pedagógico intencionado puede transformar la práctica universitaria y fortalecer la formación docente desde una perspectiva de equidad. Para ello, se delimitó como objeto de estudio el proceso de implementación de metodologías activas con enfoque inclusivo en la asignatura Diseño curricular inclusivo, durante el primer semestre de 2025. Participaron 35 estudiantes, cuyas trayectorias formativas fueron acompañadas mediante estrategias colaborativas, planificaciones contextualizadas y espacios de reflexión crítica. Las fuentes

de información incluyeron planificaciones docentes, productos de proyectos de vinculación, registros de clase, bitácoras y testimonios estudiantiles, lo que permitió una lectura multidimensional del proceso formativo.

Los aprendizajes obtenidos evidencian cómo la planificación intencionada, el trabajo colaborativo y el enfoque inclusivo se tradujeron en resultados observables y pertinentes, coherentes con los propósitos del currículo institucional. La experiencia permitió constatar que el diseño curricular inclusivo no solo favorece la atención a la diversidad, sino que potencia la calidad académica, la autorregulación del aprendizaje y la apropiación significativa de los contenidos. En este sentido, el capítulo ofrece estrategias operativas que pueden ser adaptadas y transferidas a otros contextos universitarios, para contribuir en la consolidación de una práctica docente transformadora.

El segundo capítulo, *Evaluación pedagógica del aprendizaje como herramienta estratégica para consolidar procesos formativos*, presenta la sistematización de una experiencia educativa desarrollada en la Unidad Educativa Fiscal General Vicente Anda Aguirre, ubicada en el cantón Milagro, también en la provincia del Guayas. Esta institución, con una amplia cobertura en los niveles de educación básica y bachillerato, atiende a una comunidad estudiantil urbana de estrato medio-bajo, conformada por cerca de 2,400 estudiantes y una planta docente de más de cien profesionales. El contexto institucional ofrece un escenario complejo y desafiante, en el que la evaluación se convierte en un dispositivo clave para la mejora de los aprendizajes y la consolidación de procesos formativos pertinentes.

La sistematización tiene como propósito construir una reflexión estructurada que visibilice los desafíos y oportunidades vinculados a la implementación de criterios evaluativos explícitos, diversos y contextualizados. Se propone reconfigurar la evaluación como una práctica pedagógica que trasciende su función de medición, orientándose hacia el acompañamiento reflexivo, la retroalimentación constructiva y el reconocimiento de la diversidad de aprendizajes. La metodología empleada se basó en la selección rigurosa de fuentes documentales, testimoniales y observacionales, así como en procedimientos de verificación que aportaron validez y profundidad a la interpretación.

Los aprendizajes derivados de esta experiencia evidencian una transformación significativa en la cultura evaluativa de la institución. La incorporación de rúbricas con criterios explícitos permitió una mayor claridad en las expectativas y favoreció la autorregulación y la mejora continua en las producciones estudiantiles. Asimismo, las sesiones regulares de retroalimentación constructiva consolidaron un espacio dialógico que potenció la reflexión crítica y la reorientación de los procesos de aprendizaje. La evaluación, entendida como práctica ética y estratégica, se articuló con el perfil profesional y el currículo institucional, configurando un ecosistema formativo coherente y dinámico.

Ambos capítulos se estructuran en apartados que permiten una lectura transversal y profunda: la experiencia didáctica como objeto de estudio, la fundamentación conceptual y operativa, el vínculo con el currículo y el perfil profesional, el ecosistema estratégico, la evaluación mediante indicadores e instrumentos, el análisis reflexivo y la transferencia de la experiencia. Esta arquitectura textual responde a la intención de ofrecer al lector no

solo una descripción de prácticas educativas, sino una propuesta teórica y metodológica que pueda ser apropiada, adaptada y enriquecida en otros contextos.

La obra, en su conjunto, busca cumplir una doble finalidad. Por un lado, ofrecer argumentos validados que sustenten sus propuestas, para contribuir al debate académico sobre la inclusión y la evaluación en la formación docente. Por otro, invitar al lector a establecer una relación dialógica con el texto, que favorezca la comprensión crítica y la apropiación significativa de sus aportes. En este sentido, el libro interpela, inspira y convoca a una acción pedagógica transformadora, que reconozca la diversidad como valor y la innovación como camino.

Más allá de los contextos específicos en los que se desarrollaron las experiencias, esta obra se proyecta como una contribución al campo de la educación desde una mirada situada, ética y comprometida. La sistematización de prácticas reales, el análisis riguroso de sus componentes y la articulación con marcos teóricos pertinentes permiten construir un puente entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción, entre la universidad y la escuela. Así, Innovación y diversidad en la formación universitaria se convierte en una invitación a pensar y repensar la educación desde sus fundamentos, sus desafíos y sus posibilidades. .

Índice general

Prólogo	i
1. Diseño curricular inclusivo en Educación Superior con estrategias innovadoras para la diversidad	1
1.1. Introducción	4
1.2. Sustento de la experiencia	6
1.3. Fundamentación conceptual y operativa	14
1.3.1. Concepto estructurante universidad sin condición	14
1.3.2. Concepto estructurante educación inclusiva	15
1.3.3. Concepto metodologías activas y diversificación didáctica	15
1.3.4. Concepto práctica reflexiva	16
1.3.5. Concepto investigación acción educativa	16
1.3.6. Concepto estructurante sistematización de experiencias	17
1.4. Dimensiones	18
1.4.1. Dimensión pedagógica: innovación y diversificación metodológica	18
1.4.2. Dimensión institucional: cultura inclusiva y autonomía universitaria	19
1.4.3. Dimensión subjetiva-reflexiva: desarrollo profesional y construcción del sentido docente	19
1.5. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera	30
1.6. Identificación de competencias del perfil de la carrera	31
1.7. Resultados de aprendizaje vinculados	34
1.8. Actividades y evidencias	36
1.9. Reflexión sobre la alineación curricular	39
1.10. Arquitectura pedagógica	43
1.10.1. Estrategias núcleo en acción	43
1.10.2. Estrategias de soporte aplicadas	47
1.10.3. Estrategias de contingencia desplegadas	50
1.11. Arquitectura del ecosistema	53
1.12. Transición hacia la evaluación	58
1.13. Instrumentos de evaluación aplicados	60
1.14. Indicadores de evaluación y criterios de validez	63
1.15. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad	69
1.16. Transferencia y la proyección institucional y social de la experiencia	73
1.17. Aprendizajes derivados de la experiencia	75
1.18. Reflexión crítica	76
2. LEvaluación pedagógica del aprendizaje como herramienta estratégica para consolidar procesos formativos	81
2.1. Introducción	84
2.2. Fundamentación conceptual y teórica	86
2.3. Propósito de la sistematización	91

Tabla de Contenidos

2.4.	Metodología	93
2.5.	Conceptos estructurantes	94
2.5.1.	Concepto estructurante evaluación pedagógica formativa	94
2.5.2.	Concepto estructurante rúbricas con criterios explícitos	95
2.5.3.	Concepto estructurante retroalimentación constructiva	95
2.5.4.	Concepto estructurante diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje	95
2.5.5.	Concepto estructurante participación del estudiante	95
2.5.6.	Concepto estructurante mediación docente	96
2.5.7.	Concepto transformación de la cultura evaluativa escolar	96
2.6.	Dimensiones pedagógicas	96
2.6.1.	Dimensión formativa y dialógica de la evaluación	97
2.6.2.	Dimensión de criterios y estructura de los instrumentos evaluativos	97
2.6.3.	Dimensión inclusiva y participativa del proceso evaluativo	98
2.7.	Indicadores	98
2.8.	Construcción de indicadores generales	98
2.8.1.	Indicadores específicos de instrumentos evaluativos	99
2.9.	Transición al vínculo curricular	104
2.9.1.	Reconocimiento de las competencias clave del perfil académico y profesional	105
2.10.	Actividades y evidencias	108
2.11.	Estrategias implementadas	113
2.11.1.	Estrategias núcleo	113
2.11.2.	Estrategias de soporte aplicadas	116
2.11.3.	Estrategias de contingencia	118
2.11.4.	Arquitectura de ecosistema estratégico en el proceso formativo	121
2.12.	Importancia de los instrumentos en la evaluación formativa	124
2.12.1.	Instrumentos de evaluación aplicados en la experiencia	125
2.12.2.	Descripción de los instrumentos	125
2.12.3.	Justificación de la selección de instrumentos	126
2.13.	Indicadores de evaluación y su importancia	126
2.14.	Criterios de validez adoptados	127
2.15.	Reflexión crítica	134
2.16.	Dinámica formativa	138
2.17.	Conclusiones	139

Diseño curricular inclusivo en Educación Superior con estrategias innovadoras para la diversidad

Rossemary Catalina Montiel Arreaga ¹

Este capítulo sistematiza una experiencia desarrollada en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador, dentro de la carrera de Educación Especial, comprometida con la innovación pedagógica y la inclusión educativa. Su propósito fue comprender cómo el diseño pedagógico intencionado transforma la práctica universitaria y fortalece la formación docente desde la equidad. La metodología se centró en la implementación de metodologías activas con enfoque inclusivo en la asignatura Diseño curricular inclusivo, con 35 estudiantes, utilizando fuentes como planificaciones, proyectos, registros y testimonios. Los resultados evidencian aprendizajes pertinentes, colaborativos y coherentes con el currículo, consolidando una práctica educativa inclusiva y reflexiva.

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

Índice

1.1. Introducción	4
1.2. Sustento de la experiencia	6
1.3. Fundamentación conceptual y operativa	14
1.3.1. Concepto estructurante universidad sin condición	14
1.3.2. Concepto estructurante educación inclusiva	15
1.3.3. Concepto metodologías activas y diversificación didáctica	15
1.3.4. Concepto práctica reflexiva	16
1.3.5. Concepto investigación acción educativa	16
1.3.6. Concepto estructurante sistematización de experiencias	17
1.4. Dimensiones	18
1.4.1. Dimensión pedagógica: innovación y diversificación metodológica	18
1.4.2. Dimensión institucional: cultura inclusiva y autonomía universitaria	19
1.4.3. Dimensión subjetiva-reflexiva: desarrollo profesional y construcción del sentido docente	19
1.5. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera	30
1.6. Identificación de competencias del perfil de la carrera	31
1.7. Resultados de aprendizaje vinculados	34
1.8. Actividades y evidencias	36
1.9. Reflexión sobre la alineación curricular	39
1.10. Arquitectura pedagógica	43
1.10.1. Estrategias núcleo en acción	43
1.10.2. Estrategias de soporte aplicadas	47
1.10.3. Estrategias de contingencia desplegadas	50
1.11. Arquitectura del ecosistema	53
1.12. Transición hacia la evaluación	58

1.13. Instrumentos de evaluación aplicados	60
1.14. Indicadores de evaluación y criterios de validez	63
1.15. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad	69
1.16. Transferencia y la proyección institucional y social de la experiencia	73
1.17. Aprendizajes derivados de la experiencia	75
1.18. Reflexión crítica	76

1.1. Introducción

La experiencia que se sistematiza tuvo lugar en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), institución pública de educación superior ubicada en la provincia del Guayas, Ecuador, que en los últimos años ha reafirmado su compromiso con la innovación pedagógica y la inclusión educativa. Se desarrolló en la Facultad de Educación, dentro de la carrera de Educación Especial, programa académico orientado a la formación de profesionales capaces de diseñar, implementar y evaluar procesos educativos que respondan a la diversidad del alumnado. La asignatura Diseño curricular inclusivo constituye el núcleo de esta sistematización, al ser un espacio donde convergen los fundamentos teóricos de la inclusión y las prácticas pedagógicas que permiten hacerla efectiva. Más que un curso técnico de planificación se configura como un escenario de transformación, donde el currículo se entiende como una herramienta ética y social, capaz de generar participación y justicia educativa.

El aula universitaria se convierte en un laboratorio pedagógico vivo, un entorno en el que teoría y práctica dialogan constantemente. A diferencia de las clases centradas en la exposición magistral, este espacio fomenta la experimentación con metodologías activas, TIC accesibles y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Las sesiones incluyen debates, simulaciones, proyectos colaborativos y actividades de creación de materiales, donde los estudiantes aprenden desde el hacer y reflexionan sobre su propio proceso. Esta dinámica favorece que el conocimiento se construya de manera situada, a partir de reconocer la diversidad de experiencias, ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el grupo.

El curso destaca por su heterogeneidad: 35 estudiantes de entre 20 y 56 años, con trayectorias distintas, algunos provenientes del ámbito laboral y otros recién egresados del bachillerato, además de la participación de estudiantes con discapacidad auditiva y diversidad intelectual. Esta composición plural convierte cada sesión en un espejo de la realidad educativa ecuatoriana, donde la diferencia es la norma. El trabajo colaborativo se enriquece con las experiencias intergeneracionales: mientras los más jóvenes aportan habilidades tecnológicas y espontaneidad, los de mayor edad brindan madurez reflexiva y compromiso ético con la educación inclusiva. La convivencia de estas perspectivas genera un microclima de aprendizaje auténtico, donde la diversidad se vive, se discute y se valora.

Un episodio especialmente significativo permite ilustrar el proceso. Durante una clase sobre metodologías activas, los grupos debían diseñar una dinámica de role-play o una

exposición tipo “museo pedagógico” sobre prácticas inclusivas. Desde el inicio, se hizo evidente que las consignas exclusivamente orales constituían una barrera para las estudiantes con discapacidad auditiva. La incomodidad se tradujo en silencios, miradas confusas y cierta frustración colectiva. Ante ello, se integraron apoyos visuales, esquemas en pantalla, subtítulos automáticos y gestos explicativos. “Cuando pusieron las imágenes y las palabras en la pantalla, sentí que por fin podía seguir el ritmo”, relató una estudiante en su bitácora. Esa adaptación sencilla transformó la dinámica: las estudiantes con discapacidad pasaron de observadoras a líderes de una estación, al presentar un recurso adaptado para la enseñanza de la lectura. En palabras de otro estudiante: “Aprendí que incluir no es bajar el nivel, es cambiar la forma para que todos podamos llegar”.

Este episodio encarna el problema formativo que atraviesa la sistematización: la dificultad de diseñar y aplicar metodologías activas que integren efectivamente a estudiantes con discapacidad y diversidad de ritmos de aprendizaje. Se evidencia una distancia entre el discurso inclusivo y su concreción en la práctica (Carlino, 2005; Parodi, 2005). A menudo, la planificación universitaria se sostiene sobre criterios de homogeneidad —tiempos, evaluaciones, modos de participación— que, aunque buscan eficiencia, terminan por excluir a quienes no se ajustan al patrón dominante. Como advierten Booth y Ainscow (2011), la inclusión no puede reducirse a ajustes individuales, sino que implica transformar las culturas, políticas y prácticas institucionales. Cuando esto no ocurre, se reproducen formas de exclusión epistémica (Lillis & Curry, 2010) que niegan la participación real de ciertos estudiantes en la producción del conocimiento.

De ahí que el propósito de esta sistematización sea comprender y comunicar cómo la aplicación de metodologías activas con enfoque inclusivo transforma la enseñanza universitaria y la formación docente, a los fines de fortalecer la equidad y la justicia educativa. Sistematizar la experiencia permite convertir la práctica en conocimiento compartido, ya que se evidencian los logros y aprendizajes transferibles. La escritura académica, entendida como práctica social (Carlino, 2005; Hyland, 2009), se asume aquí como un medio de reflexión y una estrategia de desarrollo profesional docente. En lo personal, la experiencia reafirma una convicción: la docencia inclusiva no se improvisa, se diseña, se analiza y se reconstruye constantemente.

El valor de esta práctica radica en tres dimensiones complementarias. Primero, su carácter articulador integrador y vivencial: el grupo experimentó la inclusión antes de enseñarla. No se trató de “enseñar sobre inclusión”, sino de aprender inclusivamente, por lo que se aplicó DUA, TIC y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de forma integrada.

Segundo, su impacto transformador: la participación de las estudiantes con discapacidad se amplió visiblemente, la cohesión grupal se fortaleció, y el aprendizaje se hizo más profundo y cooperativo. Como afirmó una estudiante en su autoevaluación: “Por primera vez sentí que todos teníamos algo que aportar, sin importar cuánto tardáramos”. Tercero, su transferibilidad, comprobada en la continuidad de los aprendizajes dentro del Proyecto de vinculación “Atención a la diversidad”, donde los participantes aplicaron las estrategias aprendidas para transformar prácticas tradicionales en escuelas locales.

En una de las instituciones acompañadas, por ejemplo, los futuros docentes propusieron reemplazar evaluaciones orales uniformes por portafolios multimodales, lo que permite a los niños expresar sus aprendizajes mediante dibujos, videos y dramatizaciones. La experiencia demostró que la innovación es posible incluso en entornos con recursos limitados, cuando hay intencionalidad pedagógica y apertura institucional (Elliott, 1993; Schön, 1992).

En términos metodológicos, el objeto de estudio se delimita al proceso de implementación de metodologías activas con enfoque inclusivo —basadas en TIC, DUA y ABP— en la asignatura Diseño curricular inclusivo, durante el primer semestre de 2025 (abril–agosto), en la Facultad de Educación de la UNEMI. Participaron 35 estudiantes, de los cuales dos presentaban discapacidad auditiva y una diversidad intelectual. Las fuentes de información comprenden planificaciones, productos de proyectos de vinculación, registros de clase, bitácoras docentes y testimonios estudiantiles. Este recorte analítico permite observar con profundidad las interacciones pedagógicas, la planificación docente y las estrategias colaborativas que emergieron durante el proceso. Como sostiene Flick (2014), delimitar el objeto de estudio focaliza la interpretación y otorga densidad analítica; y, en palabras de P. Jara (2018), la sistematización adquiere sentido cuando se establecen con precisión los límites y propósitos del análisis, a los fines de permitir construir conocimiento transferible y socialmente útil.

1.2. Sustento de la experiencia

La experiencia se sustenta en tres supuestos: (1) la inclusión se aprende viviéndola; (2) la variabilidad humana requiere diversificación didáctica planificada; y (3) la docencia universitaria puede ser un espacio de investigación-acción donde los educadores analicen y transformen su práctica (Elliott, 1993; Schön, 1992). Para observar los efectos de estas estrategias, se utilizarán tres indicadores de inclusión (Booth & Ainscow, 2012):

- **Presencia:** participación sostenida y acceso efectivo a materiales y actividades.
- **Participación:** grado de involucramiento, cooperación y comunicación entre pares.
- **Logro:** desarrollo de aprendizajes significativos y evidencias de autorreflexión en las planificaciones y proyectos.

En síntesis, esta introducción ha trazado el escenario, la problemática, el propósito, los criterios de valor y la delimitación del objeto de estudio. La experiencia demuestra que incluir es diseñar, que la innovación requiere intencionalidad y que la diversidad, no representa un obstáculo, sino que es fuente de creatividad y aprendizaje compartido. En adelante, el capítulo desarrollará la metodología de sistematización, las categorías analíticas, los hallazgos y las implicaciones para la formación docente. Se busca así contribuir al debate sobre el papel de la universidad como agente de transformación educativa, coincidimos con O. Jara (2018) que “la sistematización no es un cierre, sino una nueva apertura hacia otros mundos posibles”.

A modo de inicio, se presenta una pieza clave para comprender el contexto, el alcance y el significado de la vivencia formativa expuesta en el presente capítulo. Se sitúa en una institución comprometida con la innovación y la inclusión, ya que permitió la valoración del entorno académico en el que se gesta. Además, destaca la asignatura como un eje formativo estratégico, lo que refuerza su papel en la preparación de futuros docentes sensibles a la diversidad. El enlace entre teoría y práctica que se menciona es fundamental para el desarrollo de competencias profesionales con impacto social. Por ello, lo expuesto orienta la lectura hacia una comprensión profunda del sentido pedagógico de la experiencia. Su recorrido cognitivo es indispensable para enmarcar el análisis que sigue.

La experiencia sistematizada tuvo lugar en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), institución pública de educación superior ubicada en la provincia del Guayas, Ecuador, que en los últimos años ha fortalecido de manera notable su compromiso con la innovación pedagógica y la inclusión educativa. En particular, se desarrolló en la Facultad de Educación, dentro de la carrera de Educación Especial, espacio académico orientado a la formación de profesionales capaces de responder a las múltiples diversidades que caracterizan a la sociedad actual. La asignatura en la que se enmarca la experiencia es Diseño curricular inclusivo, materia clave dentro del plan de estudios, que se ubica como un eje articulador entre la fundamentación teórica de la educación inclusiva y la práctica docente en contextos reales. Su importancia radica en que prepara a los estudiantes no solo

para elaborar planes y programas desde una perspectiva técnica, sino para comprenderlos como herramientas de equidad, participación y transformación social.

El curso de Diseño curricular inclusivo se concibe, además, como un escenario de convergencia entre teoría y práctica, donde la reflexión académica se combina con actividades experienciales. En este espacio, los estudiantes no se limitan a memorizar definiciones de inclusión, barreras de aprendizaje o principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), sino que ponen en acción tales fundamentos mediante la elaboración y ejecución de actividades pedagógicas que atienden a la diversidad de sus propios compañeros. Esta característica otorga al curso un valor especial, ya que convierte el aula universitaria en un laboratorio pedagógico vivo: allí se prueban, ajustan y evalúan distintas estrategias, desde metodologías activas hasta recursos tecnológicos accesibles, con el fin de garantizar la participación equitativa de todos los miembros del grupo.

La relevancia del contexto se consolida porque el grupo de estudiantes es heterogéneo en múltiples dimensiones: edades que oscilan entre los 20 y 56 años, trayectorias vitales diversas, experiencias laborales previas en algunos casos y, de manera significativa, la presencia de estudiantes con discapacidad auditiva y con diversidad intelectual. Esta composición plural transforma la asignatura en un espacio privilegiado para observar y analizar de qué manera la teoría inclusiva se materializa en la práctica y cómo los futuros docentes enfrentan los cambios que implica atender necesidades variadas en un mismo entorno de aprendizaje. En lugar de simular un escenario hipotético, los estudiantes se encuentran frente a la vivencia concreta de ajustar sus estrategias a realidades tangibles, lo que convierte cada sesión en una oportunidad de ensayo y error, pero también de construcción conjunta de saberes.

El valor de esta experiencia radica en que permite comprender la inclusión universitaria como un proceso situado, lleno de matices y contradicciones. En un mismo espacio conviven las exigencias institucionales de cumplir con programas académicos, los desafíos de diseñar actividades que respondan a múltiples estilos de aprendizaje y la necesidad de garantizar la participación de todos los estudiantes, sin excepciones. En este sentido, la asignatura funciona como un microcosmos de lo que ocurre en los sistemas educativos más amplios: los discursos sobre inclusión encuentran aquí un terreno fértil para confrontarse con la práctica cotidiana, por lo que se generan aprendizajes que trascienden los muros de la universidad y que preparan a los futuros profesionales para intervenir en escenarios educativos reales, diversos y complejos.

El grupo de trabajo estuvo conformado por profesores universitarios y estudiantes de pregrado con un rango etario amplio, de 20 a 56 años. Esta diversidad de edades aporta miradas intergeneracionales que enriquecen la experiencia formativa, pues confluyen jóvenes con motivaciones frescas y adultos con trayectorias vitales y profesionales previas. La heterogeneidad se amplía aún más con la presencia de estudiantes con diversidad intelectual y con discapacidad auditiva, quienes forman parte activa del proceso.

La configuración plural del grupo fortalece el enfoque inclusivo de la asignatura, así como también introduce complejidades metodológicas que exigen una revisión continua de las estrategias pedagógicas empleadas. Esta diversidad se convierte en un componente formativo esencial para el desarrollo profesional de los estudiantes. En el contexto de la carrera de Educación Especial, dicha heterogeneidad ofrece una experiencia vivencial directa, que anticipa las dinámicas reales del ejercicio docente. Participar en un entorno tan diverso permite a los futuros educadores confrontar, reflexionar y adaptar sus saberes en función de las múltiples diferencias presentes en el aula. Así, la experiencia se transforma en un espacio de aprendizaje situado, éticamente comprometido y epistemológicamente significativo.

Un momento particularmente significativo tuvo lugar en el marco de una sesión centrada en la aplicación de metodologías activas dentro de la asignatura. Desde el inicio del semestre ya se había identificado la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje dentro del grupo: las estudiantes con discapacidad, así como aquellos de mayor edad, solían tardar más tiempo en responder y comprender las consignas, lo que evidenciaba la necesidad de generar múltiples formas de representación de la información. Este diagnóstico inicial motivó a los docentes a planificar actividades que combinaran distintos grados de dificultad y a los estudiantes a ensayar variadas estrategias de apoyo. En la sesión, la clase fue organizada en grupos colaborativos con el objetivo de preparar dinámicas de role-play y de exposición bajo la técnica del museo, ambas diseñadas para representar situaciones escolares inclusivas y analizar los recursos pedagógicos necesarios para atender a la diversidad.

Este episodio, por su carácter ilustrativo y su impacto formativo, constituye un punto importante de reflexión como parte de la experiencia sistematizada, al evidenciar la relevancia transformadora de enfoques pedagógicos participativos. Su análisis permite profundizar en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que emergen cuando se privilegia la interacción, la reflexión crítica y la construcción colaborativa del conocimiento.

Al inicio, la heterogeneidad del grupo se hizo evidente. Algunos estudiantes mostraban frustración porque el ritmo del trabajo no se alineaba con sus demandas de inmediatez; mientras tanto, las estudiantes con discapacidad auditiva y aquellas con menor rapidez de procesamiento permanecían rezagadas, ya que observaban cómo sus compañeros más veloces intercambiaban ideas con agilidad. Esta situación inicial reflejaba el reto de conciliar expectativas distintas en un mismo espacio de aprendizaje. Sin embargo, la actividad se convirtió en un terreno de experimentación: al incorporar recursos visuales, apoyos digitales a través de TIC y gestos de acompañamiento, se logró una comunicación más efectiva. De este modo, quienes al principio enfrentaban barreras pudieron involucrarse plenamente, al punto de liderar estaciones en la dinámica del museo.

El giro revelador ocurrió cuando una de las estudiantes con discapacidad auditiva, tras acceder a la dinámica mediante recursos gráficos, asumió el liderazgo en la exposición de un recurso adaptado para la enseñanza de la lectura. Utilizó materiales de alto contraste, apoyos visuales y ejemplos concretos de estrategias para estudiantes con dificultades de comunicación. Su protagonismo transformó la percepción de sus compañeros, quienes pasaron de la impaciencia inicial a reconocer el valor de contar con múltiples modos de representación del conocimiento. La escena mostró que, aunque la inclusión exige ajustes y paciencia, los beneficios trascienden a todo el grupo, ya que fortaleció la comprensión y el aprendizaje colectivo.

En síntesis, lo que comenzó con la frustración de algunos por los diferentes ritmos terminó convirtiéndose en un ejercicio de construcción conjunta, donde las metodologías activas, el uso de TIC y el trabajo cooperativo hicieron posible que cada estudiante encontrara un canal para participar. La experiencia demostró que la inclusión no puede entenderse como un acto de tolerancia pasiva, sino como un proceso intencional de diseño pedagógico que transforma tanto la calidad del aprendizaje como la dinámica de las relaciones en el aula.

La implementación de estas prácticas se vio favorecida por una serie de condiciones que, en conjunto, posibilitaron el desarrollo de la experiencia. En primer lugar, la institución universitaria cuenta con recursos que, aunque limitados en ciertos aspectos, han permitido la incorporación de metodologías activas en el proceso formativo. El diseño flexible de algunos espacios físicos posibilitó la organización del aula en círculos, estaciones o rincones de trabajo, lo que generó dinámicas distintas a la disposición tradicional de filas y columnas. Además, la disponibilidad de materiales didácticos adaptables, como pizarras móviles, recursos impresos en gran formato y equipos tecnológicos básicos,

facilitó la diversificación de actividades y la creación de ambientes de aprendizaje más participativos. Estos elementos, aunque sencillos, constituyeron soportes fundamentales para demostrar que la inclusión no depende exclusivamente de grandes inversiones, sino de la creatividad con la que se utilizan los recursos disponibles.

En segundo lugar, el papel de los docentes responsables resultó determinante. Su formación especializada en el ámbito de la Educación Especial les permitió sustentar la variedad de estrategias aplicadas y otorgó seguridad a los estudiantes al momento de experimentar con propuestas innovadoras. La preparación pedagógica previa, sumada a su disposición para acompañar procesos, garantizó que las actividades se desarrollaran con un equilibrio entre rigor académico y sensibilidad hacia las necesidades individuales. No se trató únicamente de aplicar técnicas de manera mecánica, sino de reflexionar críticamente sobre el impacto de cada estrategia en la participación del grupo, se ajustaron los métodos en función de la respuesta de los estudiantes. De este modo, el rol docente trascendió la transmisión de contenidos y se consolidó como una guía orientadora y facilitadora de experiencias inclusivas.

Otro aspecto clave fue el perfil de los estudiantes participantes. Al formarse como futuros profesionales en Educación Especial, asumieron el reto con un alto grado de sensibilidad, disposición y responsabilidad hacia la inclusión. Esta actitud no solo se reflejó en la voluntad de apoyar a sus compañeras con discapacidad, sino también en el esfuerzo por diseñar actividades diferenciadas que reconocieran los diversos estilos de aprendizaje. La heterogeneidad etaria, con estudiantes jóvenes y adultos en el mismo grupo, generó alteraciones en los ritmos de trabajo, pero también propició un aprendizaje intergeneracional: los más jóvenes aportaban dinamismo y manejo de tecnologías, mientras que los mayores ofrecían experiencias de vida y perspectivas reflexivas que enriquecieron el trabajo colaborativo.

Sin embargo, junto con estas condiciones favorables, también se hicieron visibles dificultades que marcaron la práctica. La comunicación con las estudiantes con discapacidad auditiva constituyó un reto constante, puesto que no siempre se contó con apoyos específicos como intérpretes de lengua de señas o materiales adaptados en tiempo real.

Esto obligó a los compañeros y docentes a buscar soluciones inmediatas, como el uso de esquemas visuales, TIC accesibles y gestualidad, lo cual, si bien fortaleció la creatividad, evidenció una brecha estructural en cuanto a recursos institucionales permanentes. Esta situación mostró que la inclusión no puede depender solo de la buena voluntad de

los actores, sino que requiere políticas y apoyos estables que garanticen la equidad en la participación académica.

Asimismo, el tiempo disponible en la asignatura se mostró insuficiente frente a las exigencias del proceso inclusivo. Las dinámicas con metodologías activas demandaban mayor duración para lograr que todos los estudiantes pudieran comprender, participar y consolidar aprendizajes al mismo ritmo. Sin embargo, la necesidad de cumplir con un programa curricular extenso generaba presión tanto en docentes como en estudiantes, lo que en ocasiones derivaba en frustración.

La disparidad entre el cronograma académico y las demandas de una enseñanza verdaderamente inclusiva se convirtió en una de las principales limitaciones de la experiencia, ya que se reveló un dilema presente en muchos contextos de educación superior: ¿Cómo equilibrar la eficiencia académica con la justicia educativa?

Estas limitaciones, lejos de restar valor a la práctica, la enriquecieron al evidenciar los desafíos reales de la inclusión en la universidad. Se hicieron visibles las contradicciones estructurales entre el discurso institucional de la inclusión y los apoyos concretos disponibles, así como la discrepancia entre la planificación formal y la necesidad de adaptar los tiempos a los diferentes estilos de aprendizaje. Tales obstáculos, al ser reconocidos, se convierten en oportunidades de reflexión crítica para repensar la educación superior desde una perspectiva más flexible, humana y coherente con los principios de equidad. En definitiva, la experiencia permitió constatar que la inclusión no es un estado alcanzado de una vez por todas, sino un proceso dinámico que requiere ajustes constantes, compromiso colectivo y voluntad institucional de transformar las prácticas educativas.

El contexto descrito resulta clave para esta sistematización porque refleja una realidad que atraviesa de manera transversal a la educación universitaria actual: la aplicación de metodologías activas se ha convertido en una prioridad en los discursos pedagógicos contemporáneos, pero planearlas y ejecutarlas con atención a la diversidad constituye un desafío todavía no resuelto del todo.

En este escenario, el diseño curricular inclusivo deja de ser una aspiración idealizada para convertirse en una exigencia formativa y social, pues las instituciones de educación superior están llamadas a formar profesionales capaces de responder a la complejidad de sociedades heterogéneas. La experiencia demuestra que la innovación pedagógica, cuando se articula con un enfoque inclusivo, no puede limitarse a incorporar nuevas técnicas didácticas, sino que requiere creatividad, flexibilidad, sensibilidad y un compromiso institucional profundo con la equidad educativa.

Al mismo tiempo, el caso revela las transformaciones estructurales que emergen cuando la diversidad interpela a las prácticas académicas tradicionales. La necesidad de cumplir con programas curriculares rígidos y con calendarios de evaluación estrictos contrasta con los tiempos y apoyos que demanda un aprendizaje inclusivo. Esta contradicción no solo afecta la dinámica del aula, sino que también pone en evidencia los límites de un modelo de universidad que, aunque proclama principios de inclusión, a menudo carece de los mecanismos suficientes para hacerlos sostenibles en la práctica cotidiana. La experiencia se convierte así en un espejo que refleja tanto los avances como las brechas que persisten en la educación superior respecto a la inclusión.

La sistematización de este caso adquiere un valor especial porque no se limita a registrar una práctica innovadora aislada, sino que aporta insumos para generar aprendizajes transferibles a otros programas, facultades e incluso instituciones. El hecho de que la actividad haya puesto de relieve la importancia de diversificar los modos de representación de la información, flexibilizar la evaluación y promover la participación genuina de estudiantes con discapacidad convierte a esta experiencia en un referente para repensar cómo se enseña y cómo se aprende en la universidad. Además, el carácter colaborativo de la dinámica muestra que la inclusión no es responsabilidad exclusiva de los docentes, sino un proceso compartido por toda la comunidad académica, donde los estudiantes también se reconocen como agentes activos de la transformación pedagógica.

Por último, este contexto se constituye en el punto de partida para una reflexión más amplia sobre la función social de la universidad en el siglo XXI. La inclusión, entendida no como un añadido sino como un principio estructural del currículo, interpela directamente al papel de la educación superior en la construcción de sociedades más justas, equitativas y democráticas. Al situar este escenario como objeto de sistematización, se abre la posibilidad de analizar no solo los logros obtenidos, sino también los nudos críticos que obstaculizan la consolidación de una práctica inclusiva sostenida.

La primera parte de este capítulo permitió reconstruir el itinerario pedagógico que dio origen a la experiencia sistematizada. En el apartado anterior se describió el contexto institucional y formativo de la Universidad Estatal de Milagro, la complejidad del grupo diverso que integró la asignatura Diseño curricular inclusivo y el modo en que las metodologías activas, apoyadas en TIC y en los principios del Diseño universal para el aprendizaje (DUA), se convirtieron en un eje de innovación. El relato permitió identificar el problema central: la dificultad de planificar estrategias inclusivas que respondan a distintos ritmos y estilos de aprendizaje. A partir de esta problemática, se estableció un

propósito claro: comprender y comunicar cómo el diseño pedagógico intencionado puede transformar la práctica universitaria y fortalecer la formación docente desde la equidad. Los criterios de valor se sustentaron en la investigación-acción, la participación de estudiantes con discapacidad, el impacto transferible a otros contextos y la delimitación rigurosa del objeto de estudio como garantía de validez interpretativa.

1.3. Fundamentación conceptual y operativa

Concluido ese recorrido narrativo y contextual, el texto transita ahora hacia un nuevo nivel de análisis: la fundamentación conceptual y operativa de la experiencia. Este cambio de registro implica pasar de la descripción vivencial a la construcción teórica que la sustenta. En este apartado se desarrollarán los conceptos clave que orientan la práctica, inclusión educativa, DUA, aprendizaje colaborativo, innovación pedagógica y práctica reflexiva, y se explicarán las dimensiones e indicadores que guiarán el análisis (presencia, participación y logro). Además, se presentarán las fuentes de información, los métodos de sistematización y el enfoque interpretativo que permitirá articular teoría y práctica. Así, este nuevo tramo del capítulo no solo profundiza la comprensión de la experiencia, sino que la inscribe en un marco conceptual más amplio, donde la docencia universitaria se concibe como un campo de reflexión, indagación y transformación permanente.

En el marco de este capítulo, resulta fundamental abordar la identificación de conceptos estructurantes que sustentan el diseño curricular inclusivo en la educación superior. Esta delimitación conceptual permite clarificar los ejes teóricos y metodológicos que orientan las estrategias de innovación y atención a la diversidad.

1.3.1. Concepto estructurante universidad sin condición

La experiencia docente que aquí se sistematiza se articula sobre un conjunto de conceptos estructurantes que permiten comprender cómo la innovación, la reflexión y la inclusión se integran en la educación superior. Estos conceptos son: universidad sin condición, educación inclusiva, metodologías activas y diversificación didáctica, práctica reflexiva, investigación-acción educativa y sistematización de experiencias. Cada uno orienta una dimensión específica del proceso: el primero define la ética de la autonomía académica; el segundo, el compromiso social de la enseñanza; el tercero, la estrategia pedagógica; y los tres últimos, el método de mejora y construcción del conocimiento.

La elección de estos conceptos responde a la necesidad de pensar la docencia universitaria no como mera transmisión de saberes, sino como un espacio de libertad intelectual, justicia educativa y creatividad metodológica. En la asignatura *Diseño curricular inclusivo*, la diversidad de edades, trayectorias y condiciones de los estudiantes, lo que incluye personas con discapacidad auditiva y diversidad intelectual, exigió repensar el modo de enseñar. Este contexto se convirtió en una oportunidad para aplicar el principio derridiano de una “universidad sin condición”: una institución que se permite “decirlo todo”, cuestionar sus propias prácticas y explorar caminos alternativos. Como sostiene Derrida (2002), la universidad debe preservar su independencia frente a los poderes políticos o económicos, lo que garantiza un pensamiento libre y ético. En este caso, esa autonomía se expresó en la posibilidad de experimentar con nuevas formas de enseñanza sin temor al error, al asumir la clase como un espacio de libertad pedagógica donde cada estudiante es reconocido como interlocutor válido.

1.3.2. Concepto estructurante educación inclusiva

El segundo concepto estructurante, la educación inclusiva, se comprende como un proceso continuo que busca eliminar las barreras al aprendizaje y la participación. En consideración de Booth y Ainscow (2011), la inclusión no se limita a integrar a personas con discapacidad, sino que exige transformar las culturas y prácticas institucionales para garantizar equidad y pertenencia. En la experiencia, esta transformación se manifestó en decisiones pedagógicas concretas: actividades cooperativas, dinámicas por estaciones, adaptaciones visuales y tiempos diferenciados de respuesta. En un grupo intergeneracional y diverso, enseñar con enfoque inclusivo significó reconocer el valor de la diferencia y convertirla en motor de aprendizaje colectivo. Los momentos de desafío, por ejemplo, cuando algunos estudiantes más jóvenes se impacientaban ante el ritmo de sus compañeros mayores o de quienes requerían apoyo se transformaron en experiencias de reflexión y empatía compartida.

1.3.3. Concepto metodologías activas y diversificación didáctica

El tercer concepto, metodologías activas y diversificación didáctica, constituye el núcleo operativo de la experiencia. Estas metodologías, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo cooperativo, el role-play y la técnica del museo pedagógico, fueron aplicadas para fomentar la participación, autonomía y creatividad. Tal como señalan Aguilar

Gavira y Barroso Osuna (2015), la diversificación metodológica no consiste en acumular técnicas, sino en crear condiciones para que cada estudiante encuentre su propio modo de aprender. En la práctica, esto significó ofrecer múltiples formas de representación y expresión: uso de TIC accesibles, actividades visuales para estudiantes con discapacidad auditiva, ejercicios de dramatización para potenciar la expresión corporal y esquemas conceptuales para favorecer la comprensión abstracta. Estas estrategias consolidaron el aula como un espacio de aprendizaje dinámico y equitativo, donde la heterogeneidad se asumió como punto de partida y no como obstáculo.

1.3.4. Concepto práctica reflexiva

El cuarto concepto, la práctica reflexiva, se convirtió en el hilo conductor del proceso. Inspirada en Schön (1992), esta práctica implica que el docente piense “en la acción” y “sobre la acción”, se analizan sus decisiones pedagógicas mientras las ejecuta y después de hacerlo. En esta experiencia, la reflexión fue colectiva: docentes y estudiantes revisaban lo ocurrido en cada sesión, identificaban logros, dificultades y posibles ajustes. Este ejercicio permitió descubrir, por ejemplo, que las actividades que inicialmente generaban frustración —como las exposiciones grupales— se transformaban en espacios de colaboración cuando se diversificaban los apoyos y roles. La práctica reflexiva, por tanto, no solo acompañó el proceso, sino que generó conocimiento situado, lo que convirtió cada clase en un laboratorio de aprendizaje compartido.

1.3.5. Concepto investigación acción educativa

El quinto concepto, la investigación-acción educativa, ofreció el marco metodológico que sostuvo la experiencia. Elliott (1993) la define como un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión mediante el cual los docentes investigan su práctica para mejorarla. En el curso, esta perspectiva permitió registrar sistemáticamente los avances y diferencias del grupo, analizar las reacciones de los estudiantes ante las estrategias implementadas y ajustar las actividades según las evidencias. Este enfoque fortaleció la comprensión de la enseñanza como una práctica investigativa, capaz de generar conocimiento propio y contextualizado, alineado con la idea de una universidad autónoma que produce saber desde su práctica cotidiana.

1.3.6. Concepto estructurante sistematización de experiencias

El sexto concepto, la sistematización de experiencias, según O. Jara (2018) constituye el proceso de reconstrucción crítica que transforma la acción educativa en conocimiento comunicable. En este sentido, sistematizar no es solo narrar, sino interpretar y teorizar la práctica. La escritura se convierte en un acto de análisis y resistencia: una forma de afirmar que el saber docente también es saber científico. En esta experiencia, el proceso de sistematización permitió identificar principios transferibles a otras asignaturas y contextos, especialmente la necesidad de planificar con flexibilidad, valorar la diferencia y promover la cooperación como eje de aprendizaje inclusivo.

Estos seis conceptos estructurantes permiten comprender la experiencia en tres planos articulados. En el plano ético-filosófico, la universidad sin condición representa la defensa de una educación libre y crítica. En el plano pedagógico, la inclusión y las metodologías activas sostienen el diseño de estrategias diversificadas que garantizan la participación de todos. Finalmente, en el plano metodológico, la práctica reflexiva, la investigación-acción y la sistematización aseguran el rigor, la coherencia y la transformación del conocimiento docente en conocimiento académico.

Así, la experiencia no solo demuestra que es posible innovar en educación superior desde la inclusión, sino que revela cómo la diversificación de estrategias se convierte en una forma concreta de justicia educativa. A partir de estos fundamentos, el texto avanzará hacia la definición de las dimensiones e indicadores de análisis que permitirán profundizar en los hallazgos y aprendizajes generados por esta práctica.

A continuación, se abordará la identificación y formulación de dimensiones como eje estructurante del diseño curricular inclusivo. Este análisis permitirá delimitar criterios, enfoques y niveles de intervención que orientan la innovación y la atención a la diversidad en la Educación Superior.

En el proceso de sistematización, las dimensiones analíticas constituyen el esqueleto interpretativo que permite organizar la experiencia educativa desde una mirada coherente y profunda. Según Flick (2014), las dimensiones son categorías que traducen los conceptos teóricos en campos observables, al delimitar el alcance del análisis sin fragmentar la realidad. Para O. Jara (2018), construir dimensiones implica “darle orden al aprendizaje vivido”, al convertir los momentos dispersos de la práctica en unidades significativas que explican cómo y por qué se produjo la innovación. En este sentido, las dimensiones no

son simples apartados temáticos, sino estructuras de sentido que permiten comprender el proceso educativo desde distintos planos: el pedagógico, el institucional y el subjetivo.

A partir de los conceptos estructurantes definidos previamente, universidad sin condición, educación inclusiva, metodologías activas, práctica reflexiva, investigación-acción y sistematización, se identificaron tres dimensiones centrales que articulan la experiencia:

1.4. Dimensiones

Dimensión pedagógica: innovación y diversificación metodológica. Dimensión institucional: cultura inclusiva y autonomía universitaria. Dimensión subjetiva-reflexiva: desarrollo profesional y construcción de sentido docente. Estas dimensiones se derivan de la convergencia entre el pensamiento teórico y la acción educativa cotidiana, y permiten explicar cómo las metodologías activas, las decisiones institucionales y la reflexión docente se entrelazan para transformar la enseñanza universitaria en un proceso inclusivo y emancipador.

1.4.1. Dimensión pedagógica: innovación y diversificación metodológica

Esta dimensión se centra en el núcleo didáctico de la experiencia, donde la innovación y la inclusión se materializan a través de estrategias activas y diversificadas. Stenhouse (1987) plantea que el currículo debe entenderse como un proceso de investigación en la acción, donde los docentes adaptan y reinventan las metodologías para responder a las necesidades del grupo. De manera complementaria, Elliott (1993) sostiene que la investigación-acción educativa es una vía para construir conocimiento pedagógico y transformar la práctica.

En la asignatura Diseño Curricular Inclusivo, la dimensión pedagógica se manifestó en la aplicación de metodologías activas como el role-play, la técnica del museo, el aprendizaje basado en proyectos y las dinámicas colaborativas apoyadas en TIC. Estas estrategias no solo estimularon la participación, sino que promovieron la comprensión profunda de los contenidos desde distintas formas de representación, acción y expresión. Ejemplo: durante una sesión sobre adaptación curricular, los grupos diseñaron materiales accesibles que respondían a diferentes estilos de aprendizaje. Las estudiantes con disca-

pacidad auditiva lideraron la presentación de un recurso visual, lo que demostró que la diversificación metodológica puede convertirse en un acto de equidad y empoderamiento.

1.4.2. Dimensión institucional: cultura inclusiva y autonomía universitaria

Esta dimensión examina el marco organizativo y cultural que hace posible —o limita— la innovación pedagógica. La inclusión universitaria no depende únicamente de la voluntad docente, sino de las condiciones institucionales que respaldan la flexibilidad, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de la diversidad. Según Fullan (2007), el cambio educativo requiere una cultura de aprendizaje compartido que integre liderazgo, confianza y visión colectiva. Casado Muñoz (2012) complementa esta idea al señalar que existe un consenso en considerar que entre los grupos en situación de mayor vulnerabilidad se encuentra la población que presenta necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

En la UNEMI, esta dimensión se expresó a través del compromiso de la Facultad de Educación por fortalecer la innovación y la atención a la diversidad, aun frente a limitaciones estructurales. Inspirada en la noción derridiana de una “universidad sin condición” (Derrida, 2002), la práctica analizada se desarrolló en un espacio de autonomía docente, donde fue posible experimentar metodologías alternativas sin temor a contradecir rutinas tradicionales. No obstante, se evidenciaron diferencias entre los discursos institucionales de inclusión y los apoyos reales disponibles, lo que impulsó a docentes y estudiantes a generar soluciones colectivas. Ejemplo: ante la falta de intérprete de lengua de señas, el grupo elaboró esquemas gráficos y subtítulos en video para facilitar la comunicación. Este acto espontáneo reflejó una cultura inclusiva en construcción, donde la creatividad suplió las carencias estructurales y fortaleció la autonomía pedagógica del grupo.

1.4.3. Dimensión subjetiva-reflexiva: desarrollo profesional y construcción del sentido docente

Esta dimensión aborda el plano humano y formativo del proceso, donde la práctica se convierte en un espacio de autoconocimiento y desarrollo profesional. Schön (1992) señala que el docente reflexivo aprende en la acción, ya que reinterpreta su experiencia para construir saber pedagógico. En una línea similar, Wenger (1998) describe las comu-

nidades de práctica como contextos donde los sujetos construyen identidad profesional a través de la participación y la negociación de significado. En la sistematización, esta dimensión se manifestó en los espacios de reflexión compartida, bitácoras, debates y coevaluaciones, donde los estudiantes analizaron cómo sus emociones, ritmos y percepciones incidían en el aprendizaje.

Ejemplo: al finalizar cada sesión, se desarrollaban rondas de diálogo reflexivo en las que los estudiantes expresaban sus avances, frustraciones y aprendizajes. Las bitácoras revelaron que la aplicación de metodologías activas no solo fortaleció la comprensión conceptual, sino que fomentó la empatía y la autorregulación emocional, aspectos clave en la formación de docentes inclusivos.

Las tres dimensiones descritas: pedagógica, institucional y subjetiva-reflexiva, permiten interpretar la experiencia desde una mirada sistémica y dialógica. Como advierte Stake (1995), la validez en la investigación cualitativa se alcanza cuando los distintos niveles de análisis se entrecruzan para ofrecer una comprensión total del fenómeno. A su vez, Yin (2014) destaca que una sistematización rigurosa articula contexto, acción y sentido, al permitir reconstruir el proceso sin perder su complejidad. Desde esta perspectiva, las dimensiones aquí formuladas actúan como un mapa interpretativo: la innovación pedagógica se sostiene en un entorno institucional que promueve la inclusión, y ambas se consolidan mediante la reflexión docente y la construcción de sentido.

De esta manera, las dimensiones no solo ordenan el relato de la experiencia, sino que constituyen la base epistemológica para el siguiente nivel de análisis: la construcción de indicadores que permitirán observar, medir y documentar los efectos concretos de la innovación inclusiva en la educación superior. Este tránsito del plano conceptual al operativo garantizará la coherencia entre la teoría, la práctica y la evidencia.

En toda sistematización de experiencias educativas, los indicadores constituyen el punto de enlace entre la teoría y la práctica, pues permiten traducir los conceptos estructurantes y las dimensiones analíticas en manifestaciones observables y verificables. Según Flick (2014), los indicadores son “unidades de significado verificables” que hacen posible pasar de lo abstracto a lo empírico, convirtiéndose en criterios que permiten analizar, comparar y comprender los procesos vividos. En una perspectiva complementaria, Jara Holliday (2018) señala que en la sistematización los indicadores no deben entenderse como simples instrumentos de medición, sino como signos interpretativos que dan forma al conocimiento generado, ya que permiten identificar los aprendizajes, las tensiones y las transformaciones que emergen de la práctica. En este sentido, los indicadores actúan

como ejes interpretativos que orientan la lectura de la experiencia y garantizan su validez conceptual y empírica.

A partir de las tres dimensiones definidas pedagógica, institucional y subjetiva-reflexiva, se construyeron doce indicadores que orientan la observación y el análisis de la práctica desarrollada en la asignatura *Diseño curricular inclusivo* de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Cada indicador se vincula con evidencias recogidas en bitácoras, planificaciones, producciones estudiantiles y testimonios, lo que permite establecer una correspondencia directa entre los marcos teóricos, las acciones observadas y los resultados obtenidos.

En la dimensión pedagógica, el énfasis se centró en la innovación y la diversificación metodológica. Stenhouse (1987) sostiene que la enseñanza debe entenderse como una forma de investigación en la acción, en la cual los docentes aprenden a partir de su práctica, mientras que Elliott (1993) señala que la innovación pedagógica adquiere sentido cuando logra transformar los modos de participación y comprensión de los estudiantes. Con base en estas perspectivas, se establecieron cuatro indicadores: la aplicación coherente de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o la técnica del museo, la adaptación de materiales y tiempos según los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, la inclusión activa de estudiantes con discapacidad en las actividades grupales y el uso de TIC accesibles para favorecer múltiples formas de representación y expresión. Durante una de las sesiones, una estudiante con discapacidad auditiva lideró una actividad de dramatización al emplear carteles visuales y lenguaje gestual, mientras sus compañeros adaptaron la narración para garantizar la comprensión mutua. Este episodio evidencia la presencia de los cuatro indicadores: planificación diversificada, adaptación de recursos, participación equitativa y uso pertinente de tecnología. Así, la innovación se configura como una estrategia de equidad que transforma el aula en un espacio de aprendizaje inclusivo y colaborativo.

En la dimensión institucional, el análisis se centró en la construcción de una cultura inclusiva y en el ejercicio de autonomía universitaria. Fullan (2007) destaca que las instituciones que aprenden son aquellas que promueven el liderazgo distribuido, la confianza y la colaboración. Los indicadores formulados para esta dimensión fueron: la existencia de políticas o programas institucionales que respalden la inclusión, la disponibilidad de espacios físicos y tecnológicos que favorezcan la innovación, el grado de apoyo institucional a las iniciativas docentes y la autonomía de los equipos educativos para superar limitaciones estructurales.

En la práctica, la falta de intérprete de lengua de señas motivó al grupo a desarrollar materiales visuales, videos subtitrados y pictogramas colaborativos para garantizar la comunicación. Este acto no solo reveló creatividad, sino también un ejercicio de autonomía coherente con la noción derridiana de una “universidad sin condición” (Derrida, 2002), capaz de sostener su libertad crítica y su compromiso con la inclusión incluso frente a los desafíos institucionales. La dimensión institucional muestra, por tanto, que el cambio no depende únicamente de las políticas formales, sino también de las micro decisiones que cada comunidad académica adopta para hacer efectiva la inclusión.

La dimensión subjetiva-reflexiva permitió abordar el desarrollo profesional y la construcción del sentido docente. Schön (1992) explica que el profesional reflexivo aprende en la acción, pues reinterpreta sus propias experiencias para generar conocimiento práctico, mientras que Wenger (1998) sostiene que las comunidades de práctica constituyen espacios donde los sujetos negocian significados y construyen identidad. A partir de estos aportes, los indicadores propuestos fueron: la producción de reflexiones individuales y colectivas sobre la práctica inclusiva, los cambios en la percepción de los estudiantes respecto a la diversidad como valor educativo, el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa y la cooperación, y el reconocimiento de la práctica docente como fuente de conocimiento profesional. Las bitácoras de cierre mostraron evidencias de transformación conceptual y emocional: varios estudiantes afirmaron haber comprendido que la inclusión no se trata solo de adaptar materiales, sino de diseñar experiencias que permitan aprender a todos. Esta toma de conciencia refleja la interiorización de la práctica reflexiva y el fortalecimiento de una identidad profesional comprometida con la equidad.

Los indicadores definidos en las tres dimensiones conforman una matriz analítica coherente que permite interpretar el proceso desde una perspectiva holística. Stake (1995) sostiene que la credibilidad de una sistematización depende de la correspondencia entre las interpretaciones y las evidencias que las sustentan, mientras que Yin (2014) plantea que la validez se fortalece cuando los datos se triangulan a través de distintas fuentes y momentos. En esta experiencia, las fuentes: planificaciones, registros audiovisuales, testimonios y productos académicos, fueron analizadas de manera cruzada para garantizar la consistencia entre lo vivido y lo documentado. Los indicadores, por tanto, no son simples categorías de análisis, sino expresiones dinámicas de una práctica que articula innovación, autonomía e identidad docente. Su valor reside en que hacen visible el cambio y permiten comprender que el aprendizaje en la educación superior inclusiva no se mide únicamente

por resultados académicos, sino por la transformación de las prácticas, las relaciones y las comprensiones. Así, el conjunto de indicadores elaborados constituye una herramienta de lectura que prepara el tránsito hacia la siguiente fase del capítulo, en la que se presentarán los hallazgos y aprendizajes emergentes, lo que constituye una evidencia de cómo la sistematización se convierte en conocimiento compartido y transferible.

En la sistematización de experiencias educativas, las fuentes y métodos de verificación constituyen la base empírica que sustenta la credibilidad de los hallazgos y la validez de las interpretaciones. Según Jara Holliday (2018), la fuerza de una sistematización no radica únicamente en su narración o en el valor testimonial de la experiencia, sino en la manera en que se documentan, contrastan y analizan las evidencias que emergen del proceso. Las fuentes, en este sentido, se convierten en los registros materiales, discursivos y simbólicos donde el conocimiento pedagógico se manifiesta, mientras que los métodos de verificación permiten establecer correspondencias entre esas evidencias y los indicadores definidos previamente. Flick (2014) sostiene que la elección de las fuentes debe responder a criterios de pertinencia, diversidad y complementariedad, de modo que los datos recojan las múltiples voces, perspectivas y momentos que configuran una experiencia educativa. Esta diversidad de fuentes enriquece la comprensión y posibilita una lectura integral del fenómeno formativo en su complejidad.

En esta sistematización se seleccionaron tres fuentes principales: la planificación docente y productos académicos de los estudiantes, las bitácoras y registros reflexivos elaborados durante el desarrollo de la asignatura, y los testimonios y observaciones del proceso de vinculación universitaria. Cada una de estas fuentes cumple una función distinta, pero complementaria, dentro del entramado analítico del estudio, y su verificación se realiza mediante procedimientos que combinan la triangulación, la comparación y la interpretación hermenéutica.

La planificación docente y productos académicos constituyen una fuente central para analizar la dimensión pedagógica e identificar evidencias de innovación metodológica. En ellas se observan las estrategias implementadas, la secuencia de actividades, los recursos empleados y las adaptaciones realizadas para atender la diversidad del aula. Stake (1995) indica que la coherencia entre fuente y método es esencial para asegurar la validez interpretativa de un estudio de caso, y en este contexto, las planificaciones se verificaron mediante la revisión documental comparativa entre el diseño inicial y su ejecución final. Los cambios evidenciados, como la inclusión de recursos visuales, actividades cooperativas o ajustes de tiempo fueron contrastados con los indicadores definidos anteriormen-

te. En este contexto, la práctica docente evolucionó hacia un modelo más inclusivo. Por ejemplo, el registro de una clase planificada con la técnica del museo permitió constatar la incorporación de roles diferenciados que aseguraron la participación equitativa de las estudiantes con discapacidad auditiva, confirma la correspondencia entre la planificación y la realidad observada.

Las bitácoras y registros reflexivos, elaborados tanto por docentes como por estudiantes, aportan una mirada subjetiva y procesual sobre el desarrollo de la experiencia. Schön (1992) subraya que la reflexión en la acción constituye una fuente genuina de conocimiento profesional, ya que permite reconstruir los significados de la práctica desde la vivencia misma. En esta investigación, las bitácoras se verificaron mediante un análisis temático que permitió identificar patrones de cambio conceptual, emocional y actitudinal en torno a la inclusión y la diversidad. Los fragmentos más representativos fueron triangulados con los indicadores de la dimensión subjetiva-reflexiva, lo que evidencia transformaciones significativas en la comprensión de la enseñanza inclusiva. Un ejemplo de ello se aprecia en los escritos finales de varios estudiantes, quienes expresaron haber pasado de concebir la inclusión como adaptación puntual a entenderla como principio estructural del diseño pedagógico.

Por último, los testimonios y observaciones del proceso de vinculación universitaria ofrecieron una fuente externa que fortaleció la dimensión institucional. Yin (2014) plantea que la validez de un estudio de caso se robustece mediante la triangulación entre fuentes de diferente naturaleza, lo que permite comprobar la consistencia del fenómeno en contextos diversos. En este caso, las observaciones en los centros educativos donde los estudiantes replicaron las metodologías activas aprendidas sirvieron como evidencia externa de transferencia y sostenibilidad del aprendizaje. Las prácticas registradas mostraron que los futuros docentes aplicaron estrategias inclusivas en aulas de educación básica, en donde ajustaron sus actividades para atender la diversidad de sus alumnos. La verificación de esta fuente se realizó a través del contraste entre los informes de campo, las planificaciones institucionales y los testimonios de los docentes tutores, lo que constituye una evidencia e impacto real más allá del espacio universitario.

El uso combinado de estas fuentes y métodos confiere robustez y coherencia a la sistematización. Stake (1995) sostiene que la validez en un estudio cualitativo se construye a partir de la convergencia entre los datos y las interpretaciones, mientras que Jara Holliday (2018) enfatiza que la triangulación no busca uniformar la mirada, sino reconocer la pluralidad de perspectivas como parte constitutiva del conocimiento. En esta experien-

cia, las fuentes documentales, narrativas y observacionales convergen para ofrecer una comprensión integral de la práctica inclusiva universitaria. Su articulación permite verificar los indicadores definidos en las tres dimensiones analíticas: las planificaciones y productos muestran la innovación pedagógica; las bitácoras revelan los procesos de reflexión y cambio subjetivo; y las observaciones externas validan el impacto institucional. En conjunto, las fuentes no solo corroboran los resultados, sino que reafirman el valor de la sistematización como proceso de construcción colectiva de saber pedagógico, donde la evidencia empírica se transforma en argumento académico y en guía para futuras prácticas educativas.

En toda sistematización de experiencias educativas, las fuentes y los métodos de verificación constituyen el soporte epistemológico que permite dotar de validez, coherencia y profundidad interpretativa al conocimiento que se genera. Su finalidad no es solo demostrar que la experiencia ocurrió, sino garantizar que las interpretaciones construidas sobre ella estén sustentadas en evidencias diversas, verificables y contextualizadas. Jara Holliday (2018) advierte que una sistematización adquiere fuerza cuando logra “leer” las huellas de la práctica y convertirlas en conocimiento argumentado, lo que implica construir una relación dinámica entre las evidencias y los aprendizajes. En este sentido, las fuentes son los rastros materiales y simbólicos de la experiencia, documentos, discursos, productos, testimonios, mientras que los métodos de verificación son los procedimientos analíticos que permiten relacionar esos rastros con los indicadores definidos, esto representa una garantía de consistencia entre los datos y la interpretación.

Desde la perspectiva de Flick (2014), la selección de fuentes debe responder a los principios de pertinencia, diversidad y complementariedad, de modo que cada una contribuya a la comprensión del fenómeno desde un ángulo distinto. En esta sistematización se consideraron tres fuentes principales: las planificaciones docentes y los productos académicos elaborados por los estudiantes, las bitácoras y registros reflexivos del proceso formativo, y los testimonios y observaciones del proyecto de vinculación universitaria.

La elección de estas fuentes responde a la necesidad de reconstruir la experiencia desde tres niveles interconectados: el pedagógico (lo que se enseña y cómo se enseña), el subjetivo (cómo se vive y se interpreta la inclusión en la práctica), y el institucional (cómo se proyecta y consolida el aprendizaje en escenarios reales). Cada una de ellas fue sometida a métodos de verificación diferenciados, revisión documental comparativa, análisis de contenido y triangulación empírica, sobre la base de los criterios de validez interna y credibilidad propuestos por Yin (2014) y Stake (1995).

La planificación docente y productos académicos constituyen la fuente más robusta para analizar la dimensión pedagógica. En estos documentos se evidencian los procesos de diseño, aplicación y ajuste de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, la técnica del museo o las dinámicas de dramatización, así como la integración de recursos TIC accesibles. Stake (1995) señala que la coherencia entre fuente y método de análisis es un requisito esencial para garantizar la validez interpretativa, por lo que esta fuente fue verificada mediante un proceso de revisión documental comparativa.

Se contrastaron las versiones iniciales y finales de las planificaciones, se identificó la selección de estrategias, tiempos y formas de evaluación. Estas modificaciones reflejan la presencia de indicadores como la diversificación metodológica, la inclusión de distintos estilos de aprendizaje y la participación equitativa. Por ejemplo, al revisar la planificación de la técnica del museo, se constató que las estudiantes con discapacidad auditiva pasaron de ocupar un rol pasivo a liderar una estación visual, lo que demuestra una transformación pedagógica que trasciende la mera adaptación para convertirse en una práctica de empoderamiento inclusivo.

Las bitácoras y registros reflexivos, en cambio, ofrecen una mirada subjetiva y procesual del aprendizaje, lo que permite explorar la dimensión reflexiva y emocional de la práctica. Schön (1992) plantea que la reflexión en la acción constituye una forma avanzada de conocimiento profesional, pues convierte la práctica en un espacio de investigación continua. En esta experiencia, tanto docentes como estudiantes elaboraron bitácoras semanales que recogieron percepciones sobre los desafíos, logros y tensiones del proceso inclusivo. El método de verificación empleado fue el análisis de contenido con enfoque temático, que permitió identificar patrones recurrentes asociados con los indicadores de cambio de percepción, aprendizaje colaborativo y autonomía profesional.

La triangulación de estos registros con las observaciones de clase reveló una evolución significativa: los estudiantes pasaron de mostrar inseguridad ante la diversidad a comprenderla como una oportunidad pedagógica. En uno de los testimonios más representativos, una estudiante escribió: *“Al principio pensaba que adaptar una actividad era perder tiempo, ahora entiendo que es el camino para que todos podamos aprender juntos”*. Este tipo de evidencia, además de cualitativa, posee un valor simbólico que confirma la transformación del pensamiento pedagógico hacia la equidad.

La tercera fuente, conformada por los testimonios y observaciones del proyecto de vinculación universitaria, permitió verificar la dimensión institucional y transferencial del aprendizaje. Yin (2014) señala que la validez en los estudios de caso se fortalece cuando

se triangulan fuentes de diferente naturaleza y contexto, lo que permite contrastar los fenómenos observados en el aula con sus manifestaciones en entornos reales. En este caso, los registros provinieron de entrevistas a docentes tutores, observaciones de campo y documentos elaborados durante las prácticas de vinculación. El método de verificación consistió en triangulación empírica y comparativa, ya que se estableció correspondencias entre los informes de prácticas, las planificaciones institucionales y los indicadores de impacto institucional definidos en la sistematización.

Las evidencias mostraron que los estudiantes no solo replicaron las metodologías activas aprendidas, sino que fueron capaces de adaptarlas a las necesidades de distintos grupos escolares. Un caso destacado ocurrió en un centro educativo rural, donde los practicantes introdujeron el uso de materiales visuales accesibles para niños con discapacidad auditiva, lo que generó cambios en la dinámica escolar y en la percepción de los docentes locales. Este hecho no solo valida los aprendizajes alcanzados, sino que demuestra la transferibilidad de la experiencia y su potencial de impacto social.

El uso articulado de estas tres fuentes otorga a la sistematización una robustez metodológica sustentada en la coherencia, la complementariedad y la triangulación. Stake (1995) enfatiza que la credibilidad cualitativa surge en el momento en que las interpretaciones convergen desde múltiples evidencias, mientras que Flick (2014) recuerda que la diversidad de fuentes amplía la comprensión de los fenómenos educativos. En este estudio, las fuentes documentales reflejaron la estructura del proceso pedagógico, las narrativas personales captaron la experiencia vivida y las observaciones externas confirmaron la proyección institucional. Jara Holliday (2018) sostiene que la sistematización transforma los datos en conocimiento al establecer un diálogo entre estos niveles, al dejar ver la relación entre lo que se planifica, lo que se vive y lo que se proyecta. De esta forma, la combinación de fuentes y métodos no solo garantiza la validez del análisis, sino que fortalece el carácter reflexivo y colectivo del proceso investigativo.

En síntesis, las fuentes y métodos de verificación utilizados en esta experiencia configuran una base sólida que respalda los hallazgos y aprendizajes de la práctica inclusiva universitaria. La triangulación entre documentos, narrativas y observaciones permitió construir una lectura profunda del fenómeno, lo que evidencia la coherencia entre las dimensiones pedagógica, subjetiva e institucional. Yin (2014) subraya que un estudio adquiere legitimidad cuando sus evidencias se sostienen en diferentes planos de observación, y esta sistematización cumple con ese principio al integrar la reflexión individual, la práctica colaborativa y la transformación institucional. Así, las evidencias recogidas no son

simples comprobaciones, sino expresiones vivas de un proceso formativo que demuestra que la inclusión universitaria se construye desde la práctica, el pensamiento y la acción comprometida de todos sus actores.

El recorrido desarrollado en este segundo apartado permitió consolidar la arquitectura conceptual y metodológica de la sistematización, marca un momento clave dentro del proceso de sistematización, pues permite consolidar la estructura conceptual y metodológica que otorga sentido y rigor al análisis de la experiencia. A lo largo de este recorrido se construyó un entramado teórico-operativo que da cuenta de la complejidad del proceso vivido en la asignatura Diseño curricular inclusivo, dentro de la carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). En primer lugar, se identificaron los conceptos estructurantes que sustentan la práctica: inclusión, diversidad, innovación metodológica, reflexión docente y transformación institucional. Estos conceptos, lejos de ser simples categorías teóricas, se convirtieron en guías para comprender la experiencia desde una mirada situada, coherente con la realidad de la educación superior latinoamericana. Su articulación permitió generar una lectura amplia del proceso formativo, al reconocer la docencia como un espacio en el que teoría y práctica dialogan constantemente (Schön, 1992).

Sobre esta base, se definieron las dimensiones analíticas que ordenan la interpretación: la dimensión pedagógica, que da cuenta de la aplicación de metodologías activas y de la diversificación de estrategias para atender los distintos ritmos de aprendizaje; la dimensión subjetiva, centrada en los procesos de reflexión, cambio y construcción identitaria de los docentes y estudiantes; y la dimensión institucional, que visibiliza la transferencia del aprendizaje a contextos de vinculación universitaria y la consolidación de una cultura inclusiva. Cada una de estas dimensiones permitió organizar la experiencia de manera integral, al reconocer la interdependencia entre la acción pedagógica, la conciencia personal y la proyección comunitaria. Desde la perspectiva de Elliott (1993), esta estructura responde a la lógica de la investigación-acción, en la que el conocimiento se produce desde la práctica reflexiva y en función de su capacidad transformadora.

A partir de dichas dimensiones se establecieron indicadores verificables, que funcionan como puentes entre la conceptualización y la evidencia empírica. Estos indicadores no solo miden resultados, sino que interpretan procesos: la forma en que los docentes planifican y ajustan sus estrategias, cómo los estudiantes se involucran en experiencias de aprendizaje inclusivas y de qué manera la universidad genera condiciones que favorecen la participación.

Los indicadores se validaron mediante un sistema de fuentes y métodos de verificación que refuerzan la credibilidad del análisis. Las planificaciones docentes, las bitácoras reflexivas y las observaciones del proyecto de vinculación constituyeron el corpus empírico principal. En coherencia con Flick (2014) y Yin (2014), se aplicó una triangulación metodológica que combinó la revisión documental, el análisis de contenido y la contrastación empírica, lo que garantiza la coherencia entre la teoría, los datos y las interpretaciones. Este proceso permitió constatar que los hallazgos emergen no de percepciones aisladas, sino de un entramado verificable y consistente, capaz de sostener afirmaciones con base en evidencia.

El conjunto de decisiones tomadas en este módulo ofrece seguridad, profundidad y sentido al proceso de sistematización. En términos metodológicos, el trabajo realizado asegura una coherencia interna entre los distintos niveles de análisis: los conceptos orientan las dimensiones; las dimensiones se concretan en indicadores; los indicadores se verifican en fuentes empíricas; y las fuentes, finalmente, sustentan las interpretaciones que se presentarán en el siguiente módulo. Esta lógica de articulación garantiza que el conocimiento producido sea fiable y transferible, cualidades esenciales en la investigación educativa Stake (1995). Pero más allá de lo metodológico, este apartado deja también una certeza ética y profesional: la docencia inclusiva no puede entenderse como un acto improvisado, sino como un proceso intencionado, reflexivo y sustentado en marcos teóricos sólidos. Jara Holliday (2018) señala que sistematizar no es solo narrar lo vivido, sino construir conocimiento crítico sobre la práctica, y eso es precisamente lo que se ha logrado hasta este punto: transformar la experiencia en un objeto de reflexión rigurosa y compartible.

Lo elaborado en este apartado prepara el terreno para el siguiente, en el que se abordará el análisis de hallazgos y aprendizajes. Gracias a la estructura conceptual y metodológica alcanzada, el siguiente paso podrá desarrollarse sobre bases sólidas, al permitir interpretar cómo las metodologías activas, el trabajo colaborativo y las estrategias inclusivas generaron transformaciones visibles en los estudiantes y docentes. En esta nueva etapa, los indicadores y fuentes contruidos aquí se convertirán en las lentes analíticas que harán posible leer los sentidos pedagógicos y humanos de la experiencia. Como sostiene Yin (2014), la solidez de un estudio se demuestra cuando las conclusiones emergen naturalmente de los datos verificados, y en esta sistematización, las condiciones están dadas para que la interpretación final refleje con fidelidad la riqueza de lo vivido.

En resumen, este apartado deja como resultado un andamiaje conceptual y operativo que confiere legitimidad, coherencia y profundidad al proceso. Las decisiones tomadas aquí garantizan que el tránsito hacia el análisis represente un salto interpretativo y una continuidad lógica entre la práctica documentada y la reflexión crítica. En el espíritu de Schön (1992), puede afirmarse que la práctica se ha convertido en pensamiento, y el pensamiento en conocimiento compartido.

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

El apartado anterior permitió establecer los fundamentos conceptuales y metodológicos que sostienen esta sistematización, en la que se articularon los conceptos estructurantes, las dimensiones analíticas, los indicadores y las fuentes que sustentan el análisis de la experiencia. Este proceso aseguró la consistencia teórica y la validez empírica del estudio al formar un marco interpretativo sólido desde el cual es posible comprender la docencia inclusiva no solo como práctica innovadora, sino como una construcción pedagógica situada en la realidad universitaria.

El trabajo desarrollado consolidó la visión de que la inclusión, más que una estrategia puntual, constituye una filosofía educativa que orienta la planificación, la reflexión docente y la transformación institucional. En consecuencia, el cierre del módulo deja un andamiaje teórico y metodológico que convierte la experiencia vivida en un objeto de estudio legítimo, riguroso y comunicable. A partir de esta base, el apartado tres abre un nuevo tramo en el proceso de escritura y análisis: el vínculo entre la experiencia sistematizada y el currículo de la carrera de Educación Especial, con especial atención al perfil de egreso y a las competencias que este busca desarrollar. Este cambio de enfoque permitirá interpretar cómo las metodologías activas, la reflexión crítica y la atención a la diversidad se traducen en aprendizajes significativos alineados con las competencias profesionales del futuro docente. La experiencia documentada en la asignatura *Diseño curricular inclusivo* no solo refuerza la capacidad de planificar con equidad, sino que también potencia habilidades como el pensamiento reflexivo, la innovación pedagógica y la gestión de ambientes inclusivos. En este sentido, la sistematización se proyecta más allá del aula: se convierte en un aporte curricular que fortalece la coherencia entre la formación teórica, la práctica pedagógica y los principios institucionales de inclusión y calidad educativa. Des-

de esta base metodológica y conceptual, el análisis avanza ahora hacia el diálogo entre la experiencia y el currículo formativo, donde la inclusión se reafirma como competencia central del ser docente.

1.6. Identificación de competencias del perfil de la carrera

Vincular la sistematización con el perfil de egreso de la carrera de Educación Especial es un ejercicio esencial para demostrar cómo una práctica concreta puede fortalecer las competencias profesionales que la universidad busca desarrollar. En la lógica del enfoque por competencias, la formación universitaria no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que promueve la articulación entre el saber, el saber hacer y el saber ser (Tuning América Latina, 2007). Este vínculo se hace especialmente significativo cuando la práctica docente se orienta hacia la atención a la diversidad, ya que pone a prueba la capacidad del futuro profesional para diseñar estrategias, comunicarse efectivamente y reflexionar sobre su accionar pedagógico en contextos reales. En este sentido, la experiencia desarrollada en la asignatura Diseño curricular inclusivo de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) constituye un espacio privilegiado para observar la concreción del perfil profesional del docente de Educación Especial, quien se forma como un mediador de aprendizajes, un diseñador de ambientes inclusivos y un agente de transformación educativa.

La carrera de Educación Especial de la UNEMI, en concordancia con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2019), orienta su perfil de egreso hacia el desarrollo de competencias que integren la práctica reflexiva, el compromiso ético y la innovación pedagógica. Estas competencias responden a las demandas contemporáneas de la educación inclusiva, en las que el docente debe ser capaz de analizar, adaptar y diseñar estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad del aula. De acuerdo con Zabalza (2006), las competencias profesionales implican una actuación eficaz, reflexiva y contextualizada; es decir, no basta con dominar contenidos, sino que se requiere la capacidad de aplicarlos en escenarios complejos y cambiantes. Bajo esta premisa, se identifican cuatro competencias clave que la experiencia fortaleció de manera evidente.

- Diseñar e implementar ambientes de aprendizaje inclusivos y accesibles.
- Aplicar metodologías activas y colaborativas centradas en el estudiante.
- Comunicar ideas pedagógicas coherentes en contextos académicos y profesionales.
- Reflexionar críticamente sobre la práctica docente para promover la innovación educativa.

La primera competencia el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje inclusivos y accesibles constituye el núcleo del perfil docente en Educación Especial. De acuerdo con Zabalza (2006), ser competente significa saber actuar de modo pertinente en situaciones reales, en combinación con: conocimiento, juicio y sensibilidad. En la experiencia sistematizada, esta competencia se manifestó en el momento en que los estudiantes planificaron secuencias didácticas diversificadas, en consideración de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el aula universitaria. Las adaptaciones propuestas, como la incorporación de recursos visuales para las estudiantes con discapacidad auditiva o el uso de materiales manipulativos, reflejaron una comprensión profunda del principio de accesibilidad. La inclusión se volvió tangible cuando las estudiantes con discapacidad lideraron actividades o explicaron a sus pares ciertos procesos, lo que demuestra que la accesibilidad es una condición de participación plena. Este ejercicio no solo fortaleció la competencia técnica del diseño curricular, sino también la comprensión ética del educador como garante de derechos y oportunidades.

La segunda competencia aplicación de metodologías activas y colaborativas centradas en el estudiante se desarrolló mediante experiencias concretas de trabajo cooperativo, aprendizaje basado en proyectos (ABP) y dinámicas como el role-play o la técnica del museo. Estas metodologías situaron al estudiante en el centro del proceso, una vez permitieron que el aprendizaje se construyera colectivamente a partir de la interacción y la experimentación. Según el proyecto Tuning América Latina (2007), las competencias se evidencian cuando los conocimientos se movilizan en la acción, y este principio se materializó en las estrategias de aprendizaje utilizadas. Un ejemplo emblemático fue la implementación de proyectos de vinculación en escuelas del cantón Milagro, donde los estudiantes aplicaron estas metodologías con niños de distintos niveles y, lograron que las prácticas universitarias se convirtieran en laboratorios de innovación inclusiva.

La tercera competencia comunica ideas pedagógicas con claridad en contextos académicos y profesionales se fortaleció tanto en el plano oral como en el escrito. Carlino

(2005) considera la comunicación académica como una práctica social y formativa, que permite a los estudiantes construir su identidad como profesionales del conocimiento. Al respecto, señalamos que el modelo educativo de la UNEMI incorpora en su perfil profesional, específicamente en el eje de formación social, la competencia de comunicación, la cual constituye el fundamento estructural de esta tercera competencia. Por lo que, en esta experiencia, la referida competencia se evidenció en el desempeño de los estudiantes al elaborar informes, redactar planificaciones y realizar presentaciones públicas de proyectos. Estas actividades se constituyeron en escenarios formativos donde los futuros docentes aprendieron a argumentar con fundamento y a comunicar con accesibilidad. El uso de subtítulos, pictogramas y presentaciones visualmente adaptadas fue una estrategia recurrente, en la que se demostró sensibilidad ante la diversidad comunicativa. Además, las discusiones grupales y exposiciones orales promovieron la escucha activa y el respeto por la voz del otro, elementos esenciales en la práctica inclusiva. En este sentido, la comunicación se consolidó no solo como una competencia lingüística, sino como una herramienta de inclusión y mediación pedagógica.

La cuarta competencia reflexiona de forma crítica sobre la práctica docente para promover la innovación educativa se expresó de manera transversal en todo el proceso. (González y Ortiz, 2008) afirma que el profesional de la educación en la sociedad del conocimiento debe desarrollar la capacidad de autorreflexión constante, orientada a la mejora y al aprendizaje continuo. La experiencia permitió poner en práctica este principio mediante la escritura reflexiva de bitácoras, la revisión colectiva de actividades y los espacios de retroalimentación entre pares. Los estudiantes aprendieron a identificar barreras, analizar sus causas y proponer estrategias de mejora, al demostrar que la reflexión no es un acto final, sino un componente permanente de la formación. Estas prácticas configuraron un ejercicio metacognitivo que permitió a los participantes reconocerse como aprendices y como agentes de cambio dentro de su comunidad educativa.

En conjunto, estas cuatro competencias reflejan la coherencia entre la experiencia sistematizada y el perfil de egreso de la carrera de Educación Especial. La asignatura Diseño curricular inclusivo funcionó como un espacio de integración donde se articulan el saber pedagógico, la innovación metodológica y la ética profesional. Al trabajar con metodologías activas, estrategias colaborativas y procesos de reflexión crítica, los futuros docentes fortalecieron las capacidades que la formación universitaria busca consolidar: autonomía profesional, compromiso social y pensamiento transformador. Tuning América Latina (2007) y (González y Ortiz, 2008) coinciden en que la educación superior debe

formar profesionales capaces de actuar con criterio en entornos complejos, y esta experiencia demuestra que ello se logra cuando el currículo se traduce en vivencias inclusivas. Así, la sistematización no solo evidencia aprendizajes individuales, sino también la pertinencia del modelo formativo de la UNEMI, que concibe la inclusión como principio, método y meta de la educación.

1.7. Resultados de aprendizaje vinculados

En la formación universitaria basada en competencias, los resultados de aprendizaje representan el punto de encuentro entre la planificación curricular, la acción docente y la experiencia del estudiante. Son el reflejo concreto de aquello que se espera lograr al finalizar un proceso formativo y, al mismo tiempo, los indicadores que permiten verificar el impacto real de las estrategias pedagógicas. Biggs y Tang (2011) denominan a esta coherencia alineación constructiva y señalan que un proceso educativo de calidad depende de la correspondencia entre los resultados esperados, las metodologías aplicadas y las formas de evaluación. En este sentido, la experiencia desarrollada en la asignatura Diseño curricular inclusivo de la carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) permitió constatar cómo la planificación intencionada, el trabajo colaborativo y el enfoque inclusivo se tradujeron en aprendizajes observables, pertinentes y coherentes con los propósitos del currículo institucional.

A lo largo del proceso, los estudiantes fueron capaces de diseñar, aplicar y reflexionar sobre estrategias didácticas inclusivas que promovieron la participación de todos los integrantes del grupo. Este logro, más que una habilidad técnica, constituyó una comprensión profunda de la enseñanza como acto de equidad y justicia educativa. En un aula diversa, donde confluyeron estudiantes de distintos grupos etarios y con diferentes condiciones de aprendizaje, el desafío consistió en garantizar la participación de todos a través de la diversificación metodológica y del uso de recursos accesibles. Como señala Zabalza (2006), los resultados de aprendizaje no deben limitarse a la adquisición de contenidos, sino que deben reflejar la capacidad de transferir conocimientos a situaciones reales, en donde se movilizan los valores, actitudes y saberes en contextos auténticos. En esta experiencia, los futuros docentes vivieron la inclusión no solo como concepto teórico, sino como práctica situada: diseñaron secuencias didácticas que consideraron los ritmos de aprendizaje, los estilos cognitivos y las particularidades comunicativas de sus compañeros.

El proceso formativo también fortaleció la integración de metodologías activas y recursos tecnológicos como medios para favorecer la accesibilidad. A través de proyectos, simulaciones y experiencias colaborativas, los estudiantes comprendieron que la inclusión requiere acción y creatividad pedagógica. Actividades como la técnica del museo y el aprendizaje basado en proyectos (ABP) fueron instancias de exploración y reflexión que permitieron articular teoría y práctica. En ellas, los grupos debían presentar recursos inclusivos apoyados en herramientas digitales como Genially, Canva o Kahoot, lo que demostró dominio en la selección de medios y pertinencia en la comunicación pedagógica. Estas prácticas mostraron que las metodologías activas, cuando se aplican con enfoque inclusivo, no son un simple recurso didáctico, sino un camino para democratizar el aprendizaje, reconocer la voz de los estudiantes y construir comunidades de conocimiento más participativas. En coherencia con Biggs y Tang (2007), el aprendizaje profundo emergió cuando los estudiantes comprendieron el sentido de lo que hacían y pudieron conectar su experiencia con los valores que orientan la docencia inclusiva.

De manera paralela, la experiencia fortaleció la competencia comunicativa como herramienta de reflexión y visibilización del pensamiento pedagógico. Carlini (2005) sostiene que la escritura académica universitaria es una práctica social que permite construir identidad profesional y participar en comunidades discursivas especializadas. En esta asignatura, la elaboración de informes, bitácoras y planificaciones se convirtió en un ejercicio constante de argumentación, donde cada decisión metodológica debía sustentarse en marcos teóricos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la educación inclusiva. Las presentaciones orales, por su parte, promovieron la empatía comunicativa: el uso de subtítulos, apoyos visuales y un lenguaje claro permitió garantizar la comprensión de todo el grupo, en especial de las estudiantes con discapacidad auditiva. Así, la comunicación trascendió la función expositiva y se configuró como un acto ético de reconocimiento mutuo, en representación de una competencia que combina rigor académico con sensibilidad humana.

Finalmente, la evaluación de los procesos educativos, comprendida desde la diversidad y la equidad, se consolidó como uno de los aprendizajes más significativos. En la práctica, la evaluación fue entendida como acompañamiento y diálogo, mediante autoevaluaciones, coevaluaciones y retroalimentaciones colectivas que fomentaron la autorregulación y la mejora continua. Los estudiantes aprendieron a mirar críticamente su propia práctica, identificando fortalezas y áreas de mejora desde una perspectiva inclusiva. Este proceso coincidió con la idea de (González y Ortiz, 2008), quien plantea que la formación

universitaria debe preparar a los futuros profesionales para actuar en contextos de incertidumbre y complejidad, capaces de reflexionar y transformar su entorno. En este marco, evaluar no fue solo medir el aprendizaje, sino aprender a mirar con justicia y comprensión al reconocer que cada estudiante avanza desde su propio punto de partida.

En conjunto, los resultados de aprendizaje alcanzados evidencian la pertinencia curricular y la coherencia formativa del proceso. La asignatura Diseño curricular Inclusivo se convirtió en un laboratorio pedagógico donde las teorías sobre inclusión, DUA y metodologías activas se transformaron en prácticas verificables. Las producciones académicas, los testimonios y las observaciones de aula mostraron que los estudiantes lograron no solo adquirir conocimientos, sino interiorizar principios éticos y sociales que los acercan al perfil de un docente reflexivo, innovador y comprometido con la equidad. A partir de Biggs y Tang (2007), se puede afirmar que la alineación entre resultados, estrategias y evaluación generó aprendizajes profundos y sostenibles, mientras que la experiencia misma confirmó lo señalado por Zabalza (2006): que el verdadero sentido del currículo por competencias radica en enseñar a pensar, crear y convivir con los otros. Así, esta sistematización demuestra que los resultados de aprendizaje no son simples indicadores administrativos, sino huellas del proceso formativo que emergen cuando la enseñanza se fortalece en la diversidad y la práctica se convierte en conocimiento compartido.

1.8. Actividades y evidencias

En los procesos de formación universitaria, la trazabilidad entre las actividades, los resultados de aprendizaje y las evidencias generadas constituye un eje central de la calidad educativa. Esta relación garantiza que cada experiencia formativa sea verificable y significativa, al tiempo que refleja la coherencia curricular que debe caracterizar un enfoque basado en competencias. Biggs y Tang (2007) denominan a esta articulación alineación constructiva, y destaca que enseñar con calidad implica asegurar que las actividades propuestas conduzcan de manera intencionada al logro de los resultados esperados, y que las evidencias sean la manifestación observable de dichos logros. En este marco, la experiencia desarrollada en la asignatura Diseño curricular inclusivo se diseñó bajo una lógica de coherencia didáctica, donde cada actividad cumplió una función formativa precisa, al permitir que los estudiantes de la carrera de Educación Especial integraran saberes teóricos, habilidades pedagógicas y actitudes inclusivas a través de la práctica.

A lo largo del semestre se implementaron cinco actividades clave que estructuraron la experiencia: la planificación de secuencias didácticas inclusivas, la técnica del museo pedagógico, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), la elaboración de portafolios reflexivos y la evaluación cooperativa. Cada una de ellas respondió a un resultado de aprendizaje específico y generó evidencias concretas que permitieron constatar la adquisición de competencias. En conjunto, estas actividades configuraron un itinerario pedagógico coherente, que transitó desde la comprensión conceptual hasta la aplicación práctica, lo que evidencia el impacto del aprendizaje situado y reflexivo en la formación docente.

La primera actividad, la planificación de secuencias didácticas inclusivas, fue el punto de partida de la experiencia. Los estudiantes debían diseñar una secuencia que respondiera a las necesidades de un grupo diverso, cuyo diseño requería principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y metodologías activas. Este ejercicio permitió operacionalizar el resultado de aprendizaje relacionado con el diseño de estrategias inclusivas. Como plantea Zabalza (2006), la planificación didáctica no es solo un requisito administrativo, sino una herramienta de reflexión y proyección pedagógica que garantiza la coherencia entre objetivos, contenidos, métodos y evaluación. La evidencia principal generada fue la secuencia didáctica escrita, acompañada de una justificación pedagógica en la que los estudiantes explicaban cómo cada decisión respondía a la diversidad del aula. La revisión de estas secuencias mostró una evolución notable: de planificaciones homogéneas iniciales a diseños más flexibles y creativos, adaptados a distintos estilos de aprendizaje.

La segunda actividad, la técnica del museo pedagógico, transformó el aula en un espacio interactivo de aprendizaje colaborativo. En esta dinámica, cada grupo preparó una “estación” dedicada a un recurso inclusivo o metodología activa, que debía ser presentada y explicada al resto de los compañeros. Esta actividad fortaleció el resultado de aprendizaje referido a la comunicación pedagógica y al uso de metodologías activas. En este caso, las exposiciones orales, los materiales diseñados (carteles, videos, infografías) y las rúbricas de observación constituyeron evidencias concretas de la comprensión de los principios del DUA y del uso de TIC accesibles. Las reflexiones recogidas en las bitácoras docentes y los testimonios de los estudiantes evidenciaron, además, el valor de la colaboración y la empatía en la construcción colectiva del conocimiento.

La tercera actividad, desarrollada bajo el enfoque de aprendizaje basado en proyectos (ABP), permitió conectar el aula universitaria con la práctica profesional y la vinculación social. Los estudiantes diseñaron y ejecutaron pequeños proyectos de intervención

inclusiva en instituciones educativas del cantón Milagro, orientados a fortalecer habilidades de aprendizaje en niños y niñas con diferentes necesidades. Esta experiencia integró varios resultados de aprendizaje: el diseño de estrategias inclusivas, la aplicación de metodologías activas y la evaluación crítica del propio quehacer docente. (González y Ortiz, 2008) sostiene que una educación universitaria auténtica debe preparar a los estudiantes para enfrentar la complejidad de la práctica profesional, conlleva a aprender y actuar en contextos inciertos. Las evidencias generadas fueron los informes de intervención, las planificaciones ejecutadas y los productos elaborados en campo (materiales adaptados, fichas de observación, registros fotográficos). Estos documentos demostraron la transferencia de los aprendizajes del aula al contexto real y reflejaron el compromiso ético y social de los futuros docentes.

La cuarta actividad, la elaboración de portafolios reflexivos, tuvo como propósito fortalecer la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. En ellos, los estudiantes recopilaban planificaciones, evaluaciones, bitácoras y reflexiones personales, evidencia del desarrollo de la competencia comunicativa y reflexiva. Como advierte Carlino (2005), la escritura académica es un espacio de construcción de sentido y de apropiación de la práctica profesional. En los portafolios, los estudiantes analizaron críticamente su evolución, identificando los cambios en su forma de planificar, enseñar y evaluar. Estas producciones se constituyeron en una evidencia transversal, pues sintetizaron los aprendizajes alcanzados a lo largo del proceso y permitieron al docente evaluar el progreso individual y colectivo desde una mirada integral.

La quinta actividad, centrada en la evaluación cooperativa, permitió concretar la idea de evaluación como proceso dialógico. Los estudiantes participaron en autoevaluaciones y coevaluaciones, así como también, construyeron rúbricas de forma colectiva. Este proceso favoreció la comprensión de la evaluación como herramienta formativa, coherente con los principios de la educación inclusiva. Biggs y Tang (2007) enfatizan que la retroalimentación oportuna refuerza el aprendizaje profundo. En esta experiencia, la coevaluación promovió la responsabilidad compartida y el respeto por la diversidad de puntos de vista, ya que se fortaleció la competencia ética y colaborativa del perfil profesional. La evidencia derivada de esta actividad fueron las fichas de coevaluación y las reflexiones escritas que acompañaron cada proceso, donde los estudiantes expresaron con madurez su aprendizaje sobre la importancia de valorar a los demás desde la diferencia.

La coherencia entre las actividades desarrolladas, los resultados de aprendizaje y las evidencias generadas demuestra una planificación alineada al currículo y sustentada en

una pedagogía inclusiva. Como afirman Biggs y Tang (2007), la calidad del aprendizaje se alcanza cuando los estudiantes participan en experiencias significativas, vinculadas con sus futuros desempeños profesionales. Esta experiencia evidenció que la integración de metodologías activas, el uso de TIC, la reflexión constante y la evaluación cooperativa constituyen estrategias que potencian el aprendizaje auténtico y sostenible. En términos curriculares, la sistematización confirma que la asignatura Diseño curricular inclusivo cumple un papel clave en la formación del perfil de egreso del docente de Educación Especial, al fomentar una práctica basada en la equidad, la creatividad y la sensibilidad social. Tal como advierte Barnett, citado en (González y Ortiz, 2008), la educación superior no debe limitarse a transmitir conocimiento, sino a formar profesionales capaces de pensar críticamente, actuar con autonomía y transformar la realidad educativa desde una ética de la inclusión.

1.9. Reflexión sobre la alineación curricular

Reflexionar sobre la alineación curricular implica mirar con detenimiento el grado de coherencia que existe entre los propósitos institucionales, las competencias del perfil de egreso y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula universitaria. Esta reflexión, más que un ejercicio de verificación se convierte en un acto de consciencia académica y ética, pues permite reconocer hasta qué punto la enseñanza responde a los fines formativos que la universidad propone. Zabalza (2006) plantea que el currículo por competencias debe concebirse como un sistema de relaciones dinámicas donde se articulan intencionalidad, acción y evaluación, y donde cada componente encuentra sentido en el otro. En esta perspectiva, la sistematización de la experiencia Diseño curricular inclusivo permitió identificar un hilo conductor entre las estrategias pedagógicas, los resultados de aprendizaje y el perfil de egreso de la carrera, lo que evidencia la importancia de construir una docencia universitaria coherente, inclusiva y orientada al desarrollo integral de los futuros profesionales.

Uno de los principales aportes de esta experiencia al currículo y al perfil de egreso fue la posibilidad de operativizar la inclusión como principio pedagógico, a partir de trascender su consideración como discurso normativo o ideal abstracto. Al integrar metodologías activas, recursos tecnológicos accesibles y procesos reflexivos, los estudiantes no solo aprendieron a diseñar planificaciones inclusivas, sino que vivieron la inclusión como práctica cotidiana. Este proceso hizo visible que la competencia docente no puede

reducirse a la transmisión de saberes, sino que requiere de una comprensión crítica de la diversidad y de la capacidad de responder a ella con creatividad y sensibilidad. Como señala Díaz Barriga (2009), la formación por competencias exige la construcción de escenarios de aprendizaje donde el estudiante articule conocimiento, desempeño y valores, con la finalidad de transformar la experiencia educativa en un espacio de aprendizaje significativo. Así, el currículo cobró vida en la acción docente, convirtiéndose en una experiencia concreta de formación en equidad.

No obstante, esta alineación no estuvo exenta de tensiones y desafíos. Uno de los principales fue la dificultad de armonizar los marcos curriculares institucionales con la realidad heterogénea del aula universitaria. Si bien los documentos oficiales proponen la inclusión como eje transversal, en la práctica persisten estructuras tradicionales que privilegian la homogeneidad y la evaluación estandarizada. Esta brecha entre el currículo prescrito y el currículo vivido genera tensiones que obligan al docente a tomar decisiones pedagógicas complejas. (González y Ortiz, 2008) advierte que la educación superior se desenvuelve en un contexto de incertidumbre y complejidad, donde las competencias deben ser entendidas como capacidades para actuar en la ambigüedad más que como desempeños cerrados. En este sentido, la experiencia mostró que, al promover la autonomía y la flexibilidad en el diseño didáctico, los docentes pueden reinterpretar el currículo desde una perspectiva más humanizadora, que reconoce el valor de la diversidad como motor de aprendizaje y no como obstáculo.

Otro desafío estuvo vinculado a la evaluación auténtica de los resultados de aprendizaje, especialmente en contextos donde la evidencia de desarrollo de la competencia es más cualitativa que cuantitativa. La implementación de estrategias como la coevaluación, los portafolios reflexivos y la observación participante permitió avanzar hacia una evaluación más inclusiva y formativa; sin embargo, también reveló la necesidad de fortalecer los instrumentos institucionales para garantizar criterios comunes de validez y fiabilidad. Bolívar (2012) sostiene que la calidad curricular no depende solo de la definición de resultados, sino del modo en que estos se evalúan y retroalimentan. Esta experiencia aportó a la discusión institucional sobre la necesidad de desarrollar rúbricas más contextualizadas y flexibles, capaces de valorar la progresión y no únicamente el producto final. La tensión entre estandarización y singularidad, entre medición y comprensión, se convirtió así en un espacio fértil para repensar el sentido de la evaluación universitaria.

Entre los aprendizajes más significativos emergió la comprensión de que la alineación curricular es un proceso en permanente construcción, no un estado acabado. A partir de la

experiencia sistematizada, se consolidó una visión más orgánica del currículo, entendido como un entramado vivo que se transforma con la práctica y se reinterpreta a la luz de los contextos y de las necesidades sociales. Fullan (2007) señala que los cambios educativos sostenibles requieren de comunidades de aprendizaje que reflexionen colectivamente sobre su práctica y generen innovación desde dentro. En este caso, los espacios de reflexión docente y estudiantil se convirtieron en auténticos núcleos de transformación curricular, al permitir que la teoría se reencuentre con la práctica en un diálogo constante. Los docentes involucrados reconocieron la necesidad de mantener un equilibrio entre la orientación institucional y la autonomía académica, lo que reafirma la idea de que la universidad debe ser un laboratorio de libertad y pensamiento crítico, en sintonía con la noción de universidad “sin condición” propuesta por Derrida (2002).

De cara al futuro, esta experiencia deja como proyección la consolidación de un modelo de docencia universitaria inclusiva, sustentado en la coherencia entre el perfil profesional, las metodologías activas y la evaluación reflexiva. El currículo de la carrera de Educación Especial, al integrar estos aprendizajes, puede fortalecerse como referente de innovación pedagógica dentro de la UNEMI, se promovieron prácticas que respondan a las demandas de una sociedad diversa y cambiante. La alineación curricular, lejos de ser un proceso técnico, se revela como un compromiso ético y político con la equidad y la transformación social. Como sintetiza Díaz Barriga (2009), el verdadero sentido del currículo radica en su capacidad para formar sujetos críticos, capaces de pensar el mundo y actuar sobre él. En este horizonte, la sistematización de experiencias como esta no solo aporta conocimiento, sino que contribuye a construir una universidad más humana, sensible y comprometida con su tiempo.

El vínculo con el currículo y el perfil de la carrera representa la relación estructural entre las dimensiones del diseño curricular inclusivo y los referentes formativos que configuran el perfil de egreso, lo que asegura una coherencia entre los propósitos educativos, las competencias esperadas y la atención a la diversidad en la Educación Superior.

El recorrido por este apartado permitió evidenciar la coherencia interna entre las competencias profesionales, los resultados de aprendizaje, las actividades formativas y las evidencias generadas en la asignatura *Diseño curricular inclusivo* de la carrera de Educación Especial. Cada elemento analizado mostró cómo la práctica docente se alinea con el perfil de egreso institucional, al promover en los estudiantes la capacidad de diseñar experiencias pedagógicas centradas en la diversidad, la comunicación inclusiva y la reflexión crítica sobre su propio quehacer educativo. Las actividades implementadas desde

la planificación de secuencias inclusivas, técnica del museo, proyectos de vinculación y portafolios reflexivos no solo permitieron verificar aprendizajes concretos, sino que consolidaron un modo de enseñanza que articula teoría, práctica y ética profesional. De este modo, la experiencia se inscribe dentro de un modelo de formación que concibe la educación superior como espacio de transformación social, de pertinencia curricular con un enfoque inclusivo y humanizador.

Esta integración entre currículo, perfil y práctica genera una base sólida para avanzar hacia el análisis de resultados, donde se interpretarán las transformaciones alcanzadas por los estudiantes, los docentes y la propia institución. En el siguiente apartado, la mirada se desplazará del “qué se hizo” al “qué significó hacerlo”, en la que se exploraron los procesos de cambio, las tensiones vividas y los aprendizajes colectivos que emergieron durante la implementación de esta experiencia. La sistematización, así entendida, se convierte en una herramienta de conocimiento y mejora educativa, capaz de mostrar cómo la innovación curricular se concreta en la acción y cómo cada práctica reflexiva contribuye al fortalecimiento del perfil profesional y al compromiso ético con la inclusión.

En síntesis, este cierre constituye un punto de inflexión en el que la práctica pedagógica se entrelaza con la interpretación crítica, lo que da lugar a una docencia universitaria concebida como espacio dinámico de construcción colectiva del conocimiento.

La transición hacia la operacionalización estratégica representa un momento clave en el diseño curricular inclusivo, ya que permite traducir principios, dimensiones y enfoques en acciones concretas, sostenibles y evaluables. Su importancia radica en que vincula la visión formativa con decisiones pedagógicas, organizativas y metodológicas que inciden directamente en la calidad, equidad y pertinencia del currículo en contextos de diversidad.

El apartado anterior permitió consolidar la coherencia entre las competencias curriculares del perfil de egreso de la carrera de Educación Especial, los resultados de aprendizaje alcanzados y las evidencias generadas en el proceso formativo. A través de la asignatura *Diseño curricular inclusivo*, los estudiantes demostraron la capacidad de transformar los marcos teóricos sobre inclusión, planificación y diversidad en experiencias pedagógicas significativas que fortalecieron su perfil profesional.

Las competencias vinculadas al diseño de ambientes inclusivos, la mediación pedagógica reflexiva y la gestión de estrategias adaptadas se materializaron en actividades concretas, como el desarrollo de secuencias didácticas diversificadas, la aplicación de metodologías activas y el trabajo cooperativo en proyectos de vinculación. Este recorrido validó la importancia de entender el currículo no como un esquema estático, sino como

un sistema dinámico de interacción entre teoría, práctica y valores, en el que cada estudiante construye sentido y agencia a partir de su experiencia. En consecuencia, la práctica se erige como un espacio donde convergen la ética, la pedagogía y la innovación, lo que reafirma una docencia universitaria comprometida con la equidad y la transformación social.

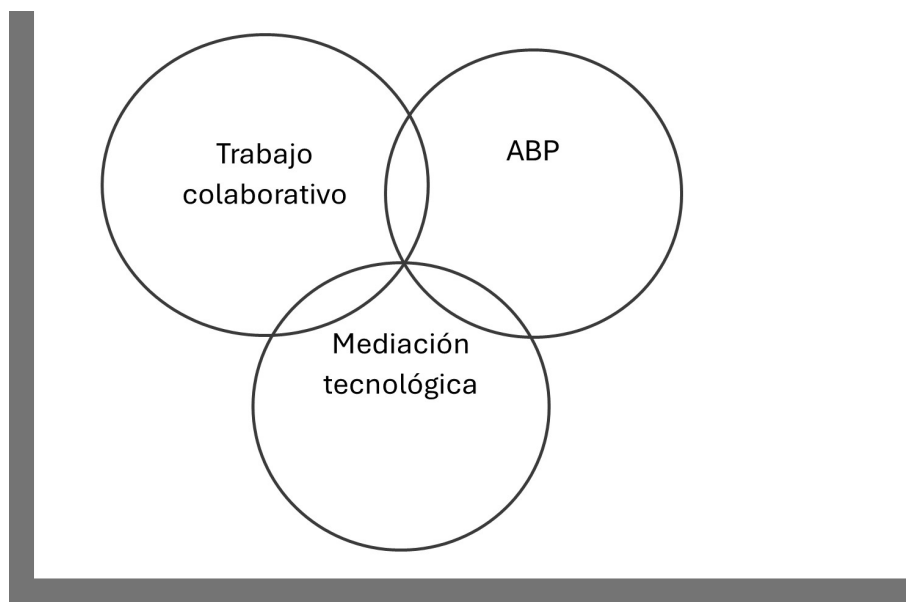
1.10. Arquitectura pedagógica

Desde esta base, el relato avanza hacia la operacionalización estratégica de la experiencia, donde se explorarán las estrategias que hicieron posible la concreción del modelo inclusivo dentro del aula universitaria. Este nuevo tramo describe la arquitectura pedagógica que sostuvo la innovación, organizada en tres niveles: las estrategias nucleares, orientadas a la estructura esencial del proceso; las estrategias de soporte, que garantizan continuidad y acompañamiento; y las estrategias de contingencia, que respondieron a los desafíos emergentes del contexto. Este enfoque permitirá analizar cómo la planificación docente se tradujo en acciones tangibles que dieron vida al currículo, integración de metodologías activas, mediaciones tecnológicas, trabajo colaborativo y reflexión sobre la práctica.

1.10.1. Estrategias núcleo en acción

Las estrategias núcleo constituyeron el eje vertebral del proceso de innovación pedagógica desarrollado en la asignatura Diseño curricular inclusivo, perteneciente a la carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Estas estrategias no fueron acciones aisladas, sino decisiones deliberadas de diseño didáctico que articularon teoría, práctica y reflexión para responder a la diversidad en el aula universitaria. Desde la perspectiva de la alineación constructiva propuesta por Biggs y Tang (2007), se buscó garantizar coherencia entre los resultados de aprendizaje esperados, las actividades diseñadas y las evidencias de logro. En este sentido, las estrategias núcleo funcionaron como mediaciones que vincularon el currículo con la experiencia, se promovió un aprendizaje situado, ético y transformador. Así, la docencia inclusiva se concretó en una estructura planificada que equilibró innovación metodológica, trabajo colaborativo y mediación tecnológica, en representación de un modelo de enseñanza reflexiva y sensible a la diversidad.

Figura 1.1: Estrategias núcleo



Fuente: elaboración propia. Stock Images Microsoft

En esta experiencia se implementaron tres estrategias núcleo interdependientes: (1) el trabajo colaborativo guiado, (2) el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y (3) la integración de mediaciones tecnológicas accesibles. Cada una de ellas se planificó con tiempos definidos, instrumentos de acompañamiento y criterios de evaluación claros, lo que permitió trazar con precisión su impacto formativo y su coherencia con los objetivos de aprendizaje. Véase en la Figura 1.1 las estrategias implementadas en este contexto de planificación.

La primera estrategia, el trabajo colaborativo guiado, se implementó durante las primeras seis semanas del semestre como práctica transversal para desarrollar habilidades comunicativas, interpersonales y reflexivas. A partir del modelo de Johnson y Johnson (1999), los grupos se conformaron de manera heterogénea, por edades, niveles de desempeño y condiciones de discapacidad. La secuencia operativa comprendió cuatro fases: formación de equipos, asignación de roles (coordinador, relator, intérprete visual y evaluador), desarrollo de tareas de diseño inclusivo, y reflexión conjunta sobre los resultados. Se utilizaron guías de trabajo colaborativo y listas de cotejo para la observación de desempeño, lo que permitió realizar un seguimiento continuo del proceso. Como afirma Schön (1992), la reflexión en la acción transforma la práctica docente en conocimiento profesio-

nal, y esto se evidenció en las reuniones semanales donde los estudiantes analizaban las dificultades comunicativas y ajustaban estrategias para mejorar la participación.

Resultados: desarrollo de competencias comunicativas, liderazgo ético y gestión empática de la diversidad. Evidencias verificables: planificaciones inclusivas elaboradas por equipos, bitácoras reflexivas revisadas por la docente y registros audiovisuales de las dinámicas colaborativas. Estas evidencias fueron validadas mediante la rúbrica de desempeño grupal y el análisis cualitativo de las reflexiones individuales.

Desafíos: los principales retos se centraron en la coordinación intergrupal y en el manejo del tiempo, pues la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje exigía mayor flexibilidad en los plazos de entrega y en las dinámicas de interacción.

La segunda estrategia núcleo fue el aprendizaje basado en proyectos (ABP), implementado entre las semanas siete y doce como metodología de integración entre la teoría curricular y la práctica educativa en contextos reales. Inspirada en los aportes de Barnett, citado por (González y Ortiz, 2008) y (Fullan, 2007), esta estrategia buscó que los futuros docentes enfrentan la complejidad del aprendizaje inclusivo desde la acción transformadora. La secuencia incluyó cinco momentos: diagnóstico participativo en instituciones educativas del cantón Milagro, formulación de objetivos, planificación colaborativa, ejecución de actividades y evaluación compartida con los actores institucionales.

El acompañamiento docente se realizó mediante asesorías semanales y revisiones de avances con fichas de observación y rúbricas de valoración. Resultados: fortalecimiento de competencias investigativas, de planificación inclusiva y de resolución de problemas pedagógicos reales. Los estudiantes demostraron capacidad para contextualizar los principios del Diseño Curricular Inclusivo en escenarios comunitarios diversos.

Evidencias verificables: informes finales de proyectos, presentaciones públicas ante autoridades institucionales y testimonios escritos de los docentes colaboradores. Estas evidencias fueron validadas mediante triangulación de fuentes (registros de campo, retroalimentación institucional y autoevaluaciones). Desafíos: algunos equipos enfrentaron limitaciones logísticas, como falta de recursos en las escuelas o tiempos reducidos para la implementación. No obstante, tales obstáculos se convirtieron en oportunidades para fortalecer la creatividad, la adaptabilidad y la toma de decisiones bajo presión, competencias clave en la docencia inclusiva.

La tercera estrategia núcleo, la integración de mediaciones tecnológicas accesibles, se implementó a lo largo de todo el semestre como soporte transversal a las otras estrategias. Basada en las propuestas de Carlino (2005) y Salinas (2012), la estrategia se enfocó en

el uso de herramientas digitales como recursos de accesibilidad y participación. Se desarrolló en tres fases: (1) diagnóstico de competencias digitales, (2) formación entre pares mediante talleres prácticos y (3) creación de materiales digitales inclusivos.

Las estudiantes utilizaron *Canva*, *Padlet*, *¡Kahoot!* y subtituladores automáticos para generar infografías, recursos visuales y evaluaciones gamificadas accesibles. La docente diseñó rúbricas específicas para evaluar la pertinencia didáctica, la accesibilidad y la calidad visual de los productos elaborados.

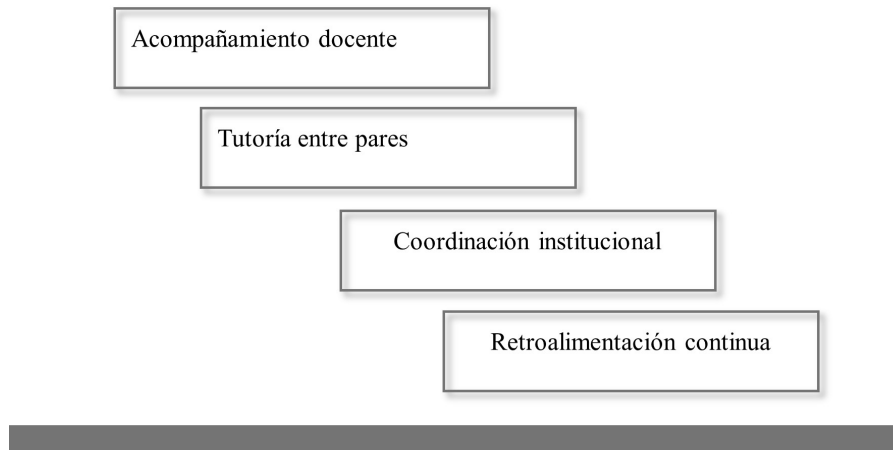
Resultados: incremento de la autonomía tecnológica, mejora en la comunicación multimodal y participación plena de las estudiantes con discapacidad auditiva, quienes pudieron seguir las clases mediante recursos visuales y videos subtitulados.

Evidencias verificables: repositorios digitales de materiales creados, videos educativos accesibles y presentaciones colaborativas alojadas en plataformas institucionales. Estas evidencias se validaron a través del análisis de desempeño, el feedback entre pares y la observación docente sistemática.

Desafíos: la principal dificultad fue el acceso desigual a dispositivos y conectividad, situación que obligó a reprogramar actividades y a utilizar recursos sincrónicos y asincrónicos complementarios, lo que reafirma la necesidad de políticas institucionales de equidad tecnológica.

En conjunto, estas tres estrategias núcleo conformaron un ecosistema didáctico articulado, flexible y sostenido por la reflexión crítica, donde la práctica pedagógica se convirtió en un espacio de investigación y transformación. El entrelazamiento del trabajo colaborativo, el ABP y la mediación tecnológica dio origen a un modelo de docencia universitaria inclusiva que responde a la idea de un currículo vivido (Zabalza, 2006), donde el aprendizaje es una experiencia compartida, situada y emocionalmente significativa. Desde la lógica de la alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011), se logró una correspondencia efectiva entre las metas formativas, las acciones docentes y las evidencias observables. La experiencia también materializó lo que Fullan (2007) denomina cambio educativo sostenible, al mostrar que la innovación se consolida cuando se fundamenta en la práctica reflexiva y en la colaboración institucional. En suma, las estrategias núcleo transformaron el aula en un laboratorio inclusivo donde la diversidad se reconoció no como un desafío, sino como una fuente de aprendizaje colectivo y de desarrollo profesional continuo.

Figura 1.2: Estrategias de soporte



Fuente: elaboración propia. Stock Images Microsoft

1.10.2. Estrategias de soporte aplicadas

Todo proceso de innovación educativa requiere de un conjunto de estrategias de soporte que den estabilidad, sentido y sostenibilidad a las acciones pedagógicas. En la asignatura Diseño curricular inclusivo de la carrera de Educación Especial en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), los soportes actuaron como estructuras habilitadoras que permitieron que las estrategias núcleo, el trabajo colaborativo guiado, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la mediación tecnológica accesible, pudieran consolidarse de manera efectiva. Desde la perspectiva de Fullan (2007), la innovación educativa sostenible no depende solo del cambio metodológico, sino de la existencia de un ecosistema de apoyo institucional, profesional y emocional que promueva la mejora continua. En este contexto, se desarrollaron cuatro soportes principales: acompañamiento docente reflexivo, tutoría entre pares, coordinación institucional y retroalimentación constante basada en evidencias, los cuales operaron de manera complementaria y articulada. Seguidamente se muestran esquemáticamente las estrategias de soporte, véase la Figura 1.2

El acompañamiento docente reflexivo constituyó el eje vertebral de la formación. Inspirado en la noción del profesional reflexivo de Schön (1992), este soporte se estructuró como un proceso continuo de diálogo pedagógico entre la docente y los estudiantes. Cada semana, durante las primeras diez semanas del semestre, se realizaron sesiones presenciales y virtuales de análisis metacognitivo y revisión de avances. Se utilizaron instrumentos

como guías de observación reflexiva, bitácoras personales y rúbricas de autoevaluación, que permitieron documentar tanto los logros como las dificultades emergentes.

En estas instancias, se valoraban las decisiones pedagógicas adoptadas y se promovía la toma de conciencia sobre la relación entre acción y aprendizaje. Este acompañamiento reforzó la confianza del grupo y contribuyó a que la reflexión se convirtiera en una herramienta de transformación profesional. Tal como plantea Wenger (1998), las comunidades de práctica emergen cuando los participantes comparten problemas reales y aprenden a través de la colaboración, y eso fue justamente lo que se vivió: el acompañamiento docente no solo orientó el proceso, sino que creó comunidad.

El segundo soporte fue la tutoría entre pares, una práctica de acompañamiento horizontal que potenció la autonomía y la solidaridad entre los estudiantes. Inspirada en Topping (2005), esta tutoría se aplicó en ciclos semanales dentro de cada grupo, con estudiantes que asumían temporalmente el rol de tutores según su dominio en determinadas competencias (digitales, comunicativas o de planificación). Cada tutoría fue registrada en un formato de seguimiento, donde se registraban los avances y las dificultades observadas, con la intención de promover la trazabilidad del proceso. Esta estrategia demostró que el aprendizaje entre pares puede ser un recurso poderoso para construir inclusión desde la colaboración y no desde la asistencia. Los testimonios de los propios estudiantes evidencian cómo esta práctica fortaleció la empatía, la comunicación asertiva y la capacidad de escucha activa.

Ejemplo de evidencia: en las bitácoras reflexivas se documentaron casos donde las estudiantes con discapacidad auditiva, acompañadas por sus compañeras tutoras, lograron liderar las presentaciones grupales, muestra de un cambio tangible en su participación y autoconfianza. Este soporte, además, potenció la estrategia núcleo de mediación tecnológica, ya que permitió que todos los integrantes accedieran y dominaran las herramientas digitales con apoyo mutuo.

El tercer soporte fue la coordinación institucional y la vinculación con el proyecto de extensión universitaria, un factor determinante para legitimar y sostener la innovación. La experiencia se articuló al *Proyecto de vinculación: Fortalecimiento de Habilidades de aprendizaje en niños y niñas del Cantón Milagro y Zonas Aledañas*, lo que permitió proyectar los aprendizajes más allá del aula. Esta coordinación facilitó la logística, el acceso a instituciones educativas y la conexión entre los procesos de aula y las prácticas preprofesionales. La universidad, al reconocer este proceso como parte de su modelo formativo,

ofreció acompañamiento administrativo, espacios de práctica y aval institucional, con la finalidad de asegurar la legitimidad del proyecto.

Evidencia de funcionamiento: las actas institucionales, los convenios de cooperación y los reportes de seguimiento validan la inserción de la experiencia dentro de la estructura formal de la carrera. Gracias a este soporte, las estrategias núcleo del ABP y del trabajo colaborativo pudieron expandirse y aplicarse en escenarios reales, lo que generó aprendizajes significativos y aportes concretos a la comunidad educativa.

El cuarto soporte, la retroalimentación constante basada en evidencias, operó como un sistema evaluativo formativo que promovió la mejora progresiva. En coherencia con Biggs y Tang (2007), la evaluación fue entendida como una oportunidad de aprendizaje y no como un cierre del proceso. Se organizaron tres ciclos de retroalimentación: diagnóstica (inicio), intermedia (proceso) y final (síntesis). En cada etapa, los estudiantes presentaban sus avances, recibían comentarios de la docente y del grupo, y revisaban sus productos para mejorarlos. Este enfoque de evaluación dialógica se sustentó en rúbricas analíticas, portafolios digitales y registros audiovisuales de las presentaciones, con la finalidad de garantizar la transparencia y la validez del proceso.

Evidencia: los productos finales muestran un progreso verificable en la calidad pedagógica y en la pertinencia inclusiva respecto a sus versiones iniciales. Además, el proceso generó una cultura de revisión constante que, como destaca Fullan (2007), es esencial para sostener el cambio educativo.

Desde una mirada crítica, el desarrollo de estos soportes también implicó desafíos significativos. La gestión del tiempo fue uno de ellos: la intensidad de las actividades y la necesidad de acompañamiento personalizado exigieron una planificación flexible y adaptativa. Asimismo, la falta de recursos tecnológicos por parte de algunos estudiantes generó brechas que debieron resolverse mediante la reorganización de grupos y la implementación de tutorías asincrónicas. Estos retos, lejos de debilitar la experiencia, se convirtieron en motores de aprendizaje institucional, al revelar la necesidad de fortalecer políticas de equidad digital y acompañamiento socioemocional. Como indica Fullan (2007), la innovación no consiste en evitar las tensiones, sino en gestionarlas con sentido pedagógico y visión de mejora continua.

En su conjunto, los cuatro soportes funcionaron como una red sistémica que dio forma al ecosistema estratégico de la innovación, al garantizar coherencia entre lo planificado, lo vivido y lo aprendido. El acompañamiento docente reflexivo consolidó el pensamiento crítico; la tutoría entre pares fortaleció la empatía y la colaboración; la coordinación

institucional amplió el impacto social y académico; y la retroalimentación basada en evidencias aseguró la calidad y validez de los resultados. Así, se configuró una comunidad de práctica (Wenger, 1998) donde los aprendizajes no se concibieron como logros individuales, sino como construcciones colectivas. Este entramado confirma que el cambio educativo sostenible solo es posible mientras la docencia, la gestión institucional y el compromiso ético se articulan en una misma dirección.

La experiencia descrita demuestra que los soportes no son complementos secundarios, sino la base estructural de toda innovación inclusiva. Su función habilitadora permitió que las estrategias núcleo se desplegaran con profundidad y coherencia, constituyéndose en garantía de aprendizajes significativos, sostenibles y transferibles a otros contextos. Como afirma Bolívar (2012), la verdadera transformación educativa ocurre mientras las instituciones aprenden con sus docentes y no sobre ellos, lo que genera una cultura de confianza y colaboración. En este sentido, los soportes aplicados en esta experiencia no solo acompañaron un proceso, sino que construyeron las condiciones para que la inclusión se convirtiera en una práctica institucional más que en un discurso pedagógico.

1.10.3. Estrategias de contingencia desplegadas

Las contingencias representan uno de los momentos más reveladores en toda práctica educativa innovadora: son los instantes en que la planificación se enfrenta a la realidad y la teoría se pone a prueba en la acción. En la asignatura Diseño curricular inclusivo de la carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), las situaciones imprevistas no se vivieron como obstáculos, sino como detonantes de aprendizaje y resignificación pedagógica. Como advierte Fullan (2007), los procesos de cambio educativo no son lineales ni predecibles; su valor radica en la capacidad de quienes los protagonizan para adaptarse, reflexionar y sostener el propósito formativo en medio de la incertidumbre. Desde esa perspectiva, documentar las contingencias no debilita la sistematización, sino que fortalece su validez, pues, como subrayan Stake (1995) y Yin (2014), la credibilidad de una experiencia radica en su autenticidad y transparencia para mostrar cómo los desafíos se transforman en conocimiento. Seguidamente las estrategias de contingencia esquematizadas en la Figura 1.3.

Figura 1.3: Estrategias de contingencia



Fuente: elaboración propia. Stock Images Microsoft

Durante el desarrollo de la experiencia se enfrentaron varios desafíos significativos que pusieron a prueba la solidez del ecosistema estratégico. La desigualdad en el acceso a la conectividad digital fue uno de los primeros retos. No todos los estudiantes contaban con dispositivos o estabilidad de internet, lo que generó ausencias en las sesiones sincrónicas y desigualdad en la participación. Ante ello, se desplegaron estrategias de mediación asincrónica: las clases fueron grabadas, los materiales organizados en repositorios compartidos y se crearon guías de continuidad que sintetizaban los contenidos, reflexiones y actividades de cada encuentro. Estas acciones, más que una solución técnica, representaron un compromiso ético con la equidad, lo que garantizó que nadie quedara fuera del proceso. Como plantea Salinas (2012), la inclusión digital no depende del acceso a la tecnología, sino de la capacidad docente para generar entornos de aprendizaje híbridos y accesibles. Las evidencias, portafolios digitales, guías de seguimiento y testimonios reflejan cómo los estudiantes aprendieron a autogestionarse y a sostener su aprendizaje desde la autonomía, lo que fortaleció su sentido de responsabilidad académica y social.

Otro desafío estuvo vinculado con el tiempo académico. El ritmo institucional contrastaba con la profundidad que requería una enseñanza inclusiva basada en proyectos colaborativos. La reducción de horas disponibles generó presión tanto en los estudiantes como en la docente, quienes debían cumplir los objetivos curriculares sin comprometer la calidad pedagógica. La respuesta fue la implementación de microciclos de trabajo inten-

sivo, estructurados a partir de la alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011), en los que se definían objetivos claros, tareas delimitadas y criterios de evaluación precisos.

Cada microciclo culminaba con una sesión de reflexión colectiva, donde se analizaban los aprendizajes y las dificultades encontradas. Este modelo, validado a través de rúbricas, registros de avance y autoevaluaciones, permitió mantener la trazabilidad y el compromiso grupal. A nivel formativo, esta contingencia se convirtió en una experiencia real de planificación flexible, ya que reforzó una competencia clave en los futuros docentes: la capacidad de ajustar el proceso sin perder la intencionalidad educativa.

Las dificultades comunicativas con las estudiantes con discapacidad auditiva también exigieron adaptaciones inmediatas. Aunque se habían previsto recursos visuales y subtítulos, las dinámicas de trabajo activo —especialmente en debates y exposiciones— requerían ajustes más profundos. La contingencia fue abordada mediante mediaciones gestuales y visuales complementarias: se designaron intérpretes internos en cada grupo, se elaboraron materiales visuales accesibles, y se incorporaron pictogramas y guías ilustradas para facilitar la comprensión. Inspirada en la noción de mediación significativa de Vygotskiana, esta respuesta situó el aprendizaje en una dimensión social y colaborativa. La evidencia de esta acción quedó registrada en los videos de exposición y en los murales colectivos, donde las estudiantes con discapacidad lideraron segmentos de presentación. Lo que comenzó como un reto se convirtió en una oportunidad para vivir la inclusión como experiencia real, al comprender que la comunicación educativa va más allá del lenguaje oral: es un proceso multimodal y éticamente compartido.

Otro momento de contingencia se presentó con la sobrecarga de tareas derivada de la coincidencia entre las actividades de la asignatura y las prácticas preprofesionales. La respuesta fue una estrategia de integración curricular, que permitió vincular los proyectos de aula con las intervenciones en los centros educativos del Proyecto de Vinculación “Fortalecimiento de Habilidades de Aprendizaje en niños y niñas del Cantón Milagro y Zonas Aledañas”. Esta decisión no solo alivió la carga de trabajo, sino que convirtió las prácticas en escenarios de transferencia del aprendizaje, coherentes con la idea del currículo vivido (Zabalza, 2006). Las planificaciones adaptadas, los informes de práctica y las evidencias de campo demuestran cómo el aula universitaria se transformó en un espacio de acción social y reflexiva. Este ajuste fortaleció el vínculo entre teoría y práctica y demostró que la innovación pedagógica puede responder a los límites institucionales sin renunciar a la calidad ni a la equidad.

Las contingencias vividas no solo mantuvieron los resultados de aprendizaje planificados, sino que los amplificaron. En lugar de debilitar el proceso, cada desafío fortaleció la cultura de colaboración, el pensamiento crítico y la autogestión del grupo. La documentación sistemática de los ajustes en actas, rúbricas, cronogramas y portafolios permite verificar la coherencia entre las decisiones adoptadas y los aprendizajes alcanzados, lo que, desde el enfoque de Yin (2014)), otorga solidez metodológica y confiabilidad a la sistematización. Pero más allá del plano técnico, las contingencias dejaron una enseñanza profunda: la flexibilidad no es un recurso metodológico, sino una forma de justicia educativa. Aprender a reorganizar tiempos, recursos y estrategias sin excluir a nadie es un acto de equidad que resignifica el rol docente como mediador de posibilidades, no de limitaciones.

La experiencia evidenció que la resiliencia pedagógica se construye en la acción compartida, no en la improvisación. Una vez que los imprevistos se abordan con reflexión y coherencia, se convierten en espacios de desarrollo profesional y humano. Fullan (2007) sostiene que las comunidades educativas sostenibles son aquellas que aprenden de sí mismas y adaptan sus prácticas sin perder el propósito. En este caso, cada contingencia se convirtió en una instancia de crecimiento colectivo, lo que reafirma la convicción de que la inclusión no se enseña desde la comodidad de lo previsto, sino desde la sensibilidad ante lo inesperado. La sistematización de estas estrategias deja un legado: una pedagogía viva, ética y transformadora que concibe la incertidumbre no como un obstáculo, sino como un campo fértil para el aprendizaje y la innovación.

1.11. Arquitectura del ecosistema

La experiencia sistematizada configuró un ecosistema estratégico dinámico, donde las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia se articularon como partes interdependientes de un mismo sistema vivo. Cada dimensión del proceso no operó de forma aislada, sino como una red en permanente interacción, donde las acciones de enseñanza, acompañamiento y ajuste respondían a un mismo principio rector: garantizar la inclusión como una práctica ética, pedagógica y transformadora. Desde la perspectiva del pensamiento complejo de Tun (2001), esta arquitectura no puede entenderse como una estructura mecánica, sino como un entramado de relaciones en el que cada componente afecta y es afectado por los demás, generando sinergias, equilibrios y aprendizajes emergentes. En

este sentido, la lógica de conexiones entre las estrategias se asemeja más a un organismo que se adapta y se autorregula que a un plan lineal con etapas fijas.

El núcleo del ecosistema estuvo constituido por las estrategias pedagógicas centrales que dieron forma a la práctica: el aprendizaje basado en proyectos inclusivos, el uso de metodologías activas y la mediación tecnológica. Estas estrategias no solo organizaron la acción docente, sino que definieron el sentido del proceso educativo como una experiencia de co-construcción. Su fuerza radicó en la intencionalidad formativa, pues cada acción, desde el role-play hasta la técnica del museo o la planificación colaborativa, buscó promover el protagonismo del estudiante y la diversidad como motor del aprendizaje. Según Bryson (2018), la planificación estratégica eficaz surge cuando los actores comparten una visión común y movilizan recursos desde la colaboración; en este caso, dicha visión fue la de una docencia universitaria capaz de responder con sensibilidad y rigor a la heterogeneidad del grupo. El núcleo funcionó, así, como el corazón del sistema, impulsa los procesos de innovación y orienta los criterios de evaluación hacia el desarrollo de competencias inclusivas y reflexivas.

A su alrededor, las estrategias de soporte actuaron como el tejido conectivo del ecosistema, proporcionando estabilidad, comunicación y sostenibilidad al proceso. Estas incluyeron la tutoría entre pares, la gestión colaborativa de recursos, el acompañamiento docente y la coordinación institucional con proyectos de vinculación. Dichos soportes permitieron mantener la coherencia y continuidad del aprendizaje, incluso frente a las contingencias. En términos de Bolívar (2012), el soporte pedagógico y organizativo constituye la base sobre la cual se consolida una cultura institucional del cambio, capaz de sostener la innovación más allá del entusiasmo inicial. La tutoría entre pares, por ejemplo, no solo funcionó como una estrategia técnica de refuerzo, sino como una práctica de solidaridad y co-aprendizaje que fortaleció la identidad profesional de los estudiantes. Los espacios de reflexión y retroalimentación colectiva permitieron que las dificultades se transformaran en oportunidades de mejora y, reafirma la idea de que la inclusión no es una tarea individual, sino un proyecto compartido.

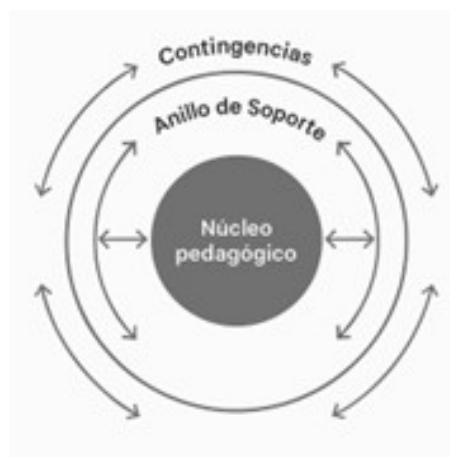
Por su parte, las estrategias de contingencia representaron el sistema inmunológico del ecosistema: mecanismos de adaptación y respuesta ante la incertidumbre. Las acciones desarrolladas —como la flexibilización de tiempos, la mediación visual para estudiantes con discapacidad auditiva, la creación de guías de continuidad o la integración curricular con las prácticas preprofesionales— garantizaron la estabilidad del proceso y preservaron la coherencia del aprendizaje. Estas estrategias demostraron que la capacidad de respuesta

ante lo imprevisto no debilita el modelo, sino que lo fortalece. Desde la perspectiva de los sistemas blandos de Checkland (1999), un ecosistema educativo se mantiene vivo y funcional cuando sus actores reconocen la complejidad del entorno y son capaces de actuar desde la comprensión mutua y la reflexión colectiva. En este caso, la contingencia no fue un episodio aislado, sino una práctica de gestión del cambio que generó confianza, autonomía y responsabilidad compartida.

El conjunto de estrategias se organizó bajo una arquitectura circular y relacional, que podría representarse mediante un diagrama con tres anillos concéntricos o tres nodos interconectados. En el centro se ubica el núcleo pedagógico, que contiene las metodologías activas, el aprendizaje basado en proyectos y el uso de TIC inclusivas.

Este núcleo está rodeado por el anillo de soporte, donde convergen los mecanismos de acompañamiento, tutoría, coordinación institucional y gestión de recursos. Finalmente, el anillo exterior corresponde a las contingencias, representadas como líneas de retroalimentación que aseguran la resiliencia del sistema frente a los cambios o imprevistos. Las flechas de doble dirección entre los tres niveles simbolizan la interdependencia: las contingencias ajustan las estrategias núcleo, los soportes las sostienen y ambas retroalimentan la planificación general. De este modo, el diagrama no solo ilustra una estructura funcional, sino una visión de la educación inclusiva como un proceso adaptativo, orgánico y en permanente evolución. Véase la Figura 1.4.

Figura 1.4: Ecosistema estratégico



Fuente: elaboración propia. Stock Images Microsoft

Esta arquitectura del ecosistema permitió que el proceso de innovación educativa se consolidara como una práctica sostenible y coherente con los principios de la carrera de Educación Especial. Al observar el sistema en su conjunto, se puede afirmar que la inclusión no fue un elemento añadido, sino el eje vertebrador de todas las decisiones pedagógicas, institucionales y reflexivas. La conexión entre el núcleo, el soporte y la contingencia generó una lógica de reciprocidad que mantuvo vivo el aprendizaje, incluso en contextos adversos. En palabras de Morin (2001), el pensamiento complejo exige reconocer que el todo es más que la suma de sus partes, y que la organización de los vínculos es lo que otorga sentido al sistema. Así, el ecosistema estratégico de esta experiencia puede entenderse como una red viva de relaciones que articula acción, reflexión y transformación, lo que permite producir no solo aprendizajes académicos, sino también éticos y profesionales.

En síntesis, la arquitectura del ecosistema educativo diseñado en esta práctica permitió que la innovación no dependiera de esfuerzos individuales, sino de una inteligencia colectiva que se autorregula, se adapta y se expande. El diálogo entre las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia demostró que la educación inclusiva solo es posible cuando el sistema aprende de sí mismo y se orienta hacia la mejora continua. Este modelo, más que una estructura, representa una cultura pedagógica basada en la cooperación, la apertura y la reflexión crítica. Es, en definitiva, la expresión tangible de una universidad que busca, en palabras de Derrida (2002), ser “sin condición”: un espacio libre para pensar, incluir y transformar desde la diversidad.

El cierre integrador del ecosistema estratégico permite consolidar los elementos clave que han estructurado el diseño curricular inclusivo desde una perspectiva sistémica y contextual. Este momento reflexivo articula dimensiones, enfoques y decisiones pedagógicas, lo que proyecta su coherencia hacia la implementación sostenible en Educación Superior.

El proceso de construcción del ecosistema estratégico demostró que las estrategias pedagógicas implementadas fueron más que acciones metodológicas: constituyeron una arquitectura formativa que potenció el desarrollo de las competencias curriculares del perfil de egreso de la carrera de Educación Especial. Estas estrategias, lejos de funcionar de manera aislada, conformaron un entramado de coherencia y sentido donde la planificación, la ejecución y la reflexión se retroalimentaron continuamente. Así, el ecosistema estratégico configuró un espacio de formación situado, reflexivo y éticamente comprometido, donde cada componente del proceso educativo operó en sinergia para formar docentes inclusivos capaces de pensar y actuar en la complejidad.

Una de las competencias más sólidas alcanzadas fue la capacidad para diseñar, adaptar y evaluar ambientes de aprendizaje inclusivos. Las estrategias núcleo, el aprendizaje basado en proyectos, las metodologías activas y la mediación tecnológica, permitieron que los estudiantes vivieran la inclusión no como un discurso, sino como una práctica encarnada. El trabajo cooperativo, la coevaluación y el uso de recursos digitales accesibles fortalecieron la creatividad pedagógica y el sentido de responsabilidad compartida. Las planificaciones elaboradas, los productos digitales y los portafolios reflexivos constituyen evidencias verificables de este logro. En este caso, las producciones estudiantiles reflejaron la apropiación del principio de diversidad como valor y como método.

También se consolidó la competencia de comunicación y colaboración profesional, impulsada por las estrategias de soporte. Las tutorías entre pares, las sesiones de retroalimentación colectiva y los espacios de reflexión promovieron una comunidad de práctica (Wenger, 1998) en la que la escucha, la empatía y la cooperación se transformaron en habilidades profesionales esenciales. Las actas de acompañamiento, las grabaciones de debates y los informes grupales evidencian el tránsito de los estudiantes hacia una identidad profesional más dialogante, reflexiva y comprometida con el otro. La práctica colaborativa dejó de ser un requisito académico para convertirse en una ética del cuidado mutuo y la corresponsabilidad.

La gestión pedagógica y resolución de problemas educativos emergió como una competencia clave frente a las contingencias del proceso. La desigualdad tecnológica, la limitación de tiempo académico y las demandas institucionales impulsaron la creación de microciclos de trabajo, guías asincrónicas y ajustes curriculares. Estas respuestas reflejaron la capacidad de los estudiantes para adaptarse, mantener la coherencia pedagógica y sostener el aprendizaje en contextos de incertidumbre. Según Fullan (2007), la gestión del cambio requiere combinar visión estratégica con sensibilidad humana, y esta experiencia lo confirmó: la flexibilidad, la planificación participativa y la evaluación formativa se convirtieron en herramientas de liderazgo pedagógico resiliente. Las evidencias de esta competencia —rutas de planificación, ajustes validados y reflexiones en diarios de campo— muestran que la inclusión se mantuvo como norte incluso en condiciones adversas, reafirma su carácter estructural en la formación docente.

De manera transversal, todas las estrategias fortalecieron la competencia reflexiva y autocrítica, entendida como la capacidad de analizar la propia práctica y transformarla a partir de la experiencia. Inspirada en Schön (1992), esta competencia se construyó desde la reflexión en y sobre la acción, materializada en rúbricas compartidas, debates

post-evaluativos y narrativas personales de aprendizaje. Este ejercicio continuo de introspección profesional permitió que los estudiantes transitaran de la acción instrumental hacia una praxis reflexiva y consciente, condición necesaria para el desempeño docente en contextos de diversidad. (González y Ortiz, 2008) advierte que las competencias en la sociedad del conocimiento no pueden reducirse a la eficacia técnica, sino que implican la disposición a pensar críticamente el propio quehacer. En este sentido, el ecosistema estratégico cultivó un pensamiento docente que integra teoría, ética y acción transformadora.

La coherencia entre estrategias y competencias quedó evidenciada en la trazabilidad del proceso. Cada acción planificada generó evidencias observables, y cada evidencia fue contrastada con criterios teóricos y pedagógicos. Esta lógica de alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011) garantizó que las prácticas respondieran a los resultados de aprendizaje previstos, al tiempo que permitió la flexibilidad necesaria para atender la diversidad del grupo. El análisis de las planificaciones, informes y productos finales revela un hilo de continuidad entre lo propuesto y lo alcanzado, validando la pertinencia y la consistencia del modelo. La inclusión de instrumentos de evaluación participativa, como rúbricas dialogadas o autoevaluaciones, contribuyó a la transparencia y la credibilidad del proceso (Stake, 1995; Yin, 2014).

En síntesis, el ecosistema estratégico garantizó coherencia, pertinencia y transferibilidad. La coherencia se refleja en la alineación entre currículo, estrategias y evidencias; la pertinencia, en la respuesta efectiva a las necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad; y la transferibilidad, en la posibilidad de replicar el modelo en otros contextos educativos. En esta experiencia, la inclusión, la reflexión y la innovación se integraron como ejes articuladores que permiten pensar la docencia universitaria como un proceso continuo de aprendizaje y mejora.

1.12. Transición hacia la evaluación

El recorrido desarrollado en el apartado anterior permitió comprender cómo la articulación entre estrategias núcleo, de soporte y de contingencia configuró un ecosistema pedagógico dinámico y coherente con los principios de inclusión, colaboración y aprendizaje situado. Cada estrategia fue concebida no como una acción aislada, sino como parte de una arquitectura educativa viva, capaz de adaptarse a las necesidades cambiantes del grupo y de generar aprendizajes significativos en contextos de diversidad. Este proceso mostró que la innovación, entendida en el sentido que plantea Fullan (2007), no radica en

la introducción de técnicas novedosas, sino en la capacidad del docente y de los estudiantes para transformar las estructuras tradicionales del aula en experiencias de participación auténtica. El cierre del ecosistema estratégico no marca un punto final, sino una apertura hacia una nueva etapa del proceso de sistematización: la evaluación, concebida como una práctica reflexiva, interpretativa y ética que otorga validez a la experiencia vivida.

Evaluar este conjunto de estrategias resulta indispensable no solo para determinar su efectividad, sino para comprender la profundidad del cambio educativo que generaron en los participantes. La evaluación permitirá reconocer qué aprendizajes se consolidaron, qué competencias profesionales se fortalecieron y cómo las prácticas docentes se transformaron frente a la diversidad y la inclusión. Desde la perspectiva de Stake (1995), la evaluación de experiencias innovadoras no busca emitir juicios cerrados, sino ofrecer interpretaciones fundamentadas que den sentido a lo ocurrido y favorezcan la comprensión de los procesos formativos. En coherencia con Yin (2014), esta fase de análisis aportará credibilidad y confiabilidad al estudio, asegurando que las conclusiones derivadas no sean percepciones subjetivas, sino interpretaciones sustentadas en evidencias verificables. Los instrumentos y métodos que se utilizaron tales como: rúbricas analíticas, matrices de indicadores, registros reflexivos y análisis documental de productos estudiantiles, no se aplicaron de forma fragmentada, sino integrados dentro de un marco de triangulación metodológica que, según Flick (2014), fortalece la validez interna y la profundidad interpretativa de los hallazgos.

Más allá del componente técnico, la evaluación asume aquí un sentido epistemológico y ético, pues implica revisar críticamente los logros alcanzados, reconocer las tensiones que emergieron y valorar los aprendizajes que transformaron la práctica docente. Jara Holliday (2018) sostiene que la sistematización cobra fuerza cuando la evaluación se concibe como un acto de lectura crítica del proceso vivido, en el que las evidencias se interpretan a la luz de los propósitos formativos y de los valores que orientaron la intervención. En este sentido, la evaluación no se limitará a verificar si se cumplieron los objetivos propuestos, sino que permitirá identificar cómo el diálogo, la flexibilidad, la colaboración y la reflexión se consolidaron como pilares de una enseñanza inclusiva. Evaluar, en este contexto, significa dar sentido a la experiencia, reconstruir su coherencia y proyectarla hacia nuevos escenarios educativos, donde los aprendizajes alcanzados puedan replicarse y resignificarse.

La transición hacia la evaluación marca, por tanto, un cambio de foco en el relato del capítulo. Después de haber descrito el cómo de la implementación, la arquitectura

estratégica, los soportes y las contingencias, este nuevo módulo se centrará en el por qué y para qué de los resultados. Analizar las evidencias permitirá verificar la consistencia entre lo planificado y lo ejecutado, entre los propósitos formativos y las transformaciones efectivamente logradas.

Como recuerda Barnett, citado por (González y Ortiz, 2008), la educación superior tiene el desafío de enseñar a actuar en la complejidad, y solo mediante la evaluación es posible visibilizar cómo los estudiantes y docentes transitaron de una práctica instrumental hacia una praxis reflexiva y consciente. La evaluación se convierte así en la fase que legitima la experiencia como conocimiento educativo transferible, que aporta la consolidación de una pedagogía inclusiva basada en la evidencia y la transformación.

En síntesis, este apartado abre la puerta hacia un espacio de lectura analítica y comprensiva del proceso educativo vivido, donde la evaluación se entiende como un mecanismo de interpretación y no de simple medición. A partir de los resultados sistematizados, se buscará reconocer el impacto de las estrategias implementadas sobre las competencias, los aprendizajes y la cultura pedagógica del grupo, evidenciando que toda innovación se valida en la medida en que puede ser comprendida, argumentada y proyectada. De esta forma, el capítulo avanza hacia un terreno de diálogo entre la práctica y la teoría, donde la evaluación se constituye en el eje que articula la experiencia con la generación de conocimiento pedagógico riguroso y socialmente significativo.

1.13. Instrumentos de evaluación aplicados

La evaluación, dentro de esta sistematización de experiencias educativas innovadoras, se concibió como una práctica reflexiva, formativa y participativa orientada a comprender los procesos de aprendizaje y las transformaciones pedagógicas ocurridas en el desarrollo de la experiencia. Más allá de un ejercicio de medición, la evaluación se erigió como un espacio de diálogo entre los actores implicados, donde el juicio se construyó colectivamente a partir de evidencias verificables y de la reflexión sobre la propia práctica. Tal como plantea Casanova (1999), evaluar en clave formativa no es calificar, sino comprender y acompañar; implica observar los procesos desde una mirada pedagógica que reconozca los avances, los desafíos y las oportunidades de mejora.

Esta concepción formativa de la evaluación permitió transitar desde una lógica punitiva hacia una ética de la comprensión, en la que cada instrumento se diseñó como una oportunidad de aprendizaje. Los instrumentos utilizados se articularon con los resultados

de aprendizaje definidos en el currículo de la carrera de Educación Especial, principalmente aquellos vinculados con la planificación inclusiva, la aplicación de metodologías activas y la autorregulación profesional docente, asegurando coherencia curricular y relevancia formativa. En este sentido, la evaluación fue entendida como el eje vertebrador que permitió reconstruir la lógica interna del proceso, sus avances reales y su impacto en la construcción de una práctica pedagógica reflexiva e inclusiva.

Entre los instrumentos aplicados, la rúbrica analítica de desempeño inclusivo representó la columna vertebral del sistema de evaluación. Diseñada en forma colectiva entre docentes y estudiantes, esta herramienta permitió establecer un lenguaje común sobre lo que significa “enseñar desde la inclusión”. La rúbrica se estructuró en cuatro dimensiones fundamentales: (1) *Planificación inclusiva*, donde se valoró la pertinencia de los objetivos, la diversidad de estrategias y la adecuación de los materiales; (2) *Implementación metodológica*, que evaluó el uso de TIC, metodologías activas y dinámicas cooperativas; (3) *Evaluación formativa*, centrada en la capacidad de ofrecer retroalimentación constructiva y promover la autoevaluación; y (4) *Reflexión profesional*, que analizó la profundidad del pensamiento crítico y la disposición a la mejora continua.

Cada dimensión se calificó en una escala de cuatro niveles (incipiente, en desarrollo, logrado, consolidado), acompañada de descriptores cualitativos que precisaban los criterios observables. Su aplicación fue progresiva: primero en una fase diagnóstica, luego en una evaluación de proceso y finalmente en una evaluación de cierre, lo que permitió monitorizar el aprendizaje a lo largo del tiempo. En coherencia con Villa y Poblete (2008), las rúbricas promovieron la trazabilidad entre los resultados de aprendizaje previstos y las evidencias producidas tales como planificaciones, materiales didácticos y proyectos de vinculación, para favorecer la autoevaluación y el diálogo pedagógico entre pares. La coevaluación basada en esta rúbrica se convirtió en un acto de transparencia, donde los estudiantes aprendieron a mirar críticamente su propio quehacer, lo que fortaleció su autonomía profesional.

El diario reflexivo docente, como instrumento complementario, aportó la dimensión introspectiva y ética del proceso. Cada participante, docente o estudiante, registró semanalmente tres ejes: *acontecimientos significativos del aprendizaje*, *decisiones pedagógicas adoptadas* y *reflexiones sobre la diversidad y la inclusión*. Este formato no solo recogía hechos, sino también emociones, dilemas y reconstrucciones de sentido.

Desde la perspectiva de Schön (1992), la reflexión en la acción permite transformar la experiencia en conocimiento profesional, y los diarios funcionaron como ese espejo que

devuelve una mirada consciente sobre la práctica. Por ejemplo, algunos registros mostraron cómo los estudiantes, al enfrentarse a la heterogeneidad en el aula, aprendieron a modificar las consignas, a usar apoyos visuales o a adaptar el ritmo de las actividades para asegurar la participación de todos. Este instrumento evidenció un aprendizaje profesional en tiempo real: se pasó de actuar por intuición a tomar decisiones fundamentadas, dialogadas y ajustadas a las necesidades del grupo. Las reflexiones recogidas fueron luego compartidas en círculos pedagógicos y sesiones de retroalimentación, en consolidación la evaluación como un espacio de intercambio y construcción colectiva de saberes.

La matriz de indicadores de logro fue el instrumento integrador que permitió sistematizar los resultados de manera cuantitativa y cualitativa. En ella se definieron variables directamente asociadas con las competencias del perfil de egreso: *dominio del enfoque inclusivo, capacidad de diseño curricular adaptativo, manejo de recursos digitales accesibles, trabajo colaborativo y ética profesional frente a la diversidad*. Cada variable se tradujo en indicadores observables y verificables, tales como “adapta estrategias y materiales a las necesidades detectadas” o “integra recursos tecnológicos accesibles en la planificación”. Esta matriz sirvió para triangular los datos obtenidos mediante las rúbricas, los diarios y los productos académicos, generando una lectura más rica y fiable del aprendizaje. En consonancia con Flick (2014), la triangulación metodológica fortaleció la validez del proceso, lo que evitó sesgos derivados de una única fuente. Además, la matriz permitió documentar el progreso de cada estudiante de forma longitudinal, evidenciando su evolución desde los primeros ensayos de diseño hasta las intervenciones educativas consolidadas en contextos reales.

El análisis documental de productos académicos completó el sistema de evaluación, otorgándole una perspectiva longitudinal y holística. Se revisaron portafolios, planificaciones, proyectos de vinculación y materiales hechos por los estudiantes, a partir de los criterios de coherencia pedagógica, creatividad, aplicabilidad e impacto inclusivo. En línea con Stake (1995) y Yin (2014), este análisis fue esencial para garantizar la credibilidad de los resultados, ya que permitió verificar empíricamente las evidencias generadas durante la experiencia. El examen de los productos mostró un tránsito significativo: de modelos de enseñanza tradicionales a prácticas más abiertas, reflexivas y centradas en la diversidad. Por ejemplo, las planificaciones revisadas mostraron un mayor uso de apoyos visuales, TIC accesibles, adaptaciones curriculares y actividades cooperativas. Este instrumento, al ser contrastado con las rúbricas y los diarios, confirmó la coherencia interna

del ecosistema evaluativo, evidenciando transformaciones sostenidas en el pensamiento y la práctica docente.

Un aspecto relevante de este proceso fue la articulación activa entre los distintos actores institucionales. La evaluación fue participativa: los docentes orientaron, los estudiantes autoevaluaron y los tutores de vinculación validaron las evidencias en campo. La coevaluación entre pares se convirtió en un ejercicio de diálogo crítico y reconocimiento mutuo, ya que fortaleció los vínculos de confianza y las capacidades metacognitivas. Los coordinadores de carrera y los comités de prácticas supervisaron los instrumentos, y se aseguraron de su alineación con el perfil profesional y los estándares institucionales. Esta convergencia entre actores garantizó la credibilidad y la legitimidad del proceso evaluativo, convirtiéndolo en una práctica comunitaria y formativa, más que en un acto administrativo. En términos de Scriven (1991), la evaluación adquiere sentido cuando se transforma en un juicio fundamentado, compartido y orientado a la mejora.

En síntesis, la pertinencia y validez de los instrumentos aplicados se sustentaron en su coherencia con los propósitos formativos, su complementariedad metodológica y su capacidad de integrar la voz de los participantes. Cada instrumento cumplió una función diferenciada, pero todos confluyeron en un mismo propósito: construir conocimiento a partir de la experiencia. Las rúbricas ofrecieron estructura y criterios; los diarios, profundidad interpretativa; las matrices, trazabilidad y objetividad; y los análisis documentales, evidencia empírica. Lejos de representar un mecanismo de control, la evaluación se consolidó como una práctica ética y emancipadora, centrada en la interpretación colectiva del aprendizaje y en la mejora continua. Como sostiene Jara Holliday (2018), la sistematización alcanza su plenitud cuando la evaluación se convierte en un proceso de diálogo que otorga sentido a la acción educativa. En este marco, la evaluación fue el puente entre la práctica y el conocimiento al legitimar la innovación como un proceso consciente, crítico y sostenible que contribuye a la transformación de la docencia universitaria hacia una educación más inclusiva, reflexiva y humana.

1.14. Indicadores de evaluación y criterios de validez

En el marco de esta sistematización, los indicadores de evaluación se definieron como referentes observables que permitieron traducir los aprendizajes esperados y las competencias profesionales en evidencias concretas de logro. Desde la perspectiva de Scriven (1991), la evaluación implica emitir juicios fundamentados sobre la calidad de un proceso

o producto educativo, y los indicadores son las huellas que posibilitan tales juicios. Su diseño respondió a la necesidad de asegurar coherencia entre la práctica formativa y los resultados de aprendizaje definidos en el currículo, especialmente en lo que respecta al diseño de ambientes inclusivos, la aplicación de metodologías activas y el desarrollo de la autonomía profesional docente. Así, cada indicador fue concebido como un punto de convergencia entre teoría, acción y reflexión, lo que permitió analizar no solo qué se aprendió, sino cómo se aprendió y en qué condiciones ese aprendizaje resultó significativo.

Los indicadores se construyeron a partir de la matriz de logro empleada en el proceso evaluativo, identificándose cinco principales: (1) *Diseño inclusivo y adaptativo del currículo*, (2) *Aplicación efectiva de metodologías activas y TIC accesibles*, (3) *Reflexión crítica y autorregulación profesional*, (4) *Colaboración y trabajo en equipo para la inclusión*, y (5) *Ética y compromiso social frente a la diversidad*. Cada uno se operacionalizó mediante descriptores específicos y se validó a través de diversas fuentes de evidencia (rúbricas, diarios reflexivos, productos académicos y registros de vinculación). En línea con Stake (1995), estos indicadores permitieron captar la complejidad de la experiencia, al reconocer los matices y tensiones propias de un proceso educativo innovador.

El indicador de diseño inclusivo y adaptativo del currículo midió la capacidad de los participantes para ajustar objetivos, materiales y estrategias a la diversidad del aula universitaria. Se aplicó mediante la revisión sistemática de planificaciones y proyectos pedagógicos desarrollados en el curso *Diseño curricular inclusivo*, a partir de los criterios de coherencia, pertinencia y flexibilidad. Las evidencias producidas mostraron un avance progresivo desde planificaciones rígidas hacia propuestas más abiertas, donde se incorporaron apoyos visuales, lenguaje claro, recursos tecnológicos accesibles y estrategias diferenciadas según los ritmos de aprendizaje. Esta transformación evidenció la internalización de los principios del Diseño universal para el aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad como valor formativo.

El indicador de aplicación efectiva de metodologías activas y TIC accesibles evaluó el nivel de innovación didáctica y el uso de recursos digitales en favor de la inclusión. Se verificó mediante la observación de clases, el análisis de videos y la revisión de materiales elaborados por los estudiantes. Las evidencias incluyeron la creación de actividades basadas en aprendizaje basado en proyectos (ABP), gamificación y uso de plataformas interactivas adaptadas. En coherencia con Yin (2014), la validación de este indicador se sustentó en la triangulación entre observaciones, autoevaluaciones y productos concretos, garantizando la credibilidad de los hallazgos. Los resultados mostraron que los estudiantes

no solo dominaron herramientas digitales, sino que las utilizaron con una intencionalidad inclusiva, lo que permitió reconocer las distintas formas de acceso al conocimiento.

El indicador de reflexión crítica y autorregulación profesional midió la capacidad del docente en formación para analizar su práctica, identificar errores y proponer alternativas de mejora. Se operacionalizó a través de los diarios reflexivos y las sesiones de retroalimentación grupal, en las que los estudiantes registraron y discutieron sus experiencias. Estos documentos revelaron procesos profundos de conciencia pedagógica: los participantes reconocieron la necesidad de adaptar su comunicación, flexibilizar las consignas y fomentar la participación de todos los miembros del grupo. Desde la perspectiva de Schön (1992), la reflexión en la acción constituye la base del aprendizaje profesional; en este caso, los diarios se convirtieron en un laboratorio de pensamiento docente, donde la práctica fue permanentemente reinterpretada a la luz de los desafíos inclusivos.

El indicador de colaboración y trabajo en equipo para la inclusión valoró la capacidad de los estudiantes para generar sinergias cooperativas y asumir roles equitativos dentro del grupo. Se aplicó a partir del seguimiento de dinámicas colaborativas y de la revisión de productos grupales, como exposiciones y proyectos de aula. Las evidencias mostraron que los grupos más cohesionados lograron integrar con mayor eficacia la perspectiva inclusiva, ya que la distribución horizontal de tareas favoreció la empatía, el respeto y la responsabilidad compartida. En este sentido, Fullan (2007) destaca que el aprendizaje colaborativo constituye el motor del cambio educativo sostenible, pues impulsa la construcción de comunidades de práctica que sostienen la innovación más allá del aula.

Finalmente, el indicador de ética y compromiso social frente a la diversidad midió la interiorización de valores inclusivos en las decisiones pedagógicas y en la relación con la comunidad. Este indicador se evidenció principalmente en las prácticas de vinculación y en los proyectos implementados con instituciones locales. Las reflexiones de los estudiantes y las observaciones de los tutores demostraron una comprensión más profunda del papel social de la educación al vincular la teoría con la realidad de las escuelas del entorno. Como sostiene Barnett, citado por (González y Ortiz, 2008), la educación superior debe formar profesionales capaces de actuar en la incertidumbre y con responsabilidad ética frente a la complejidad del mundo actual.

En cuanto a los criterios de validez, se adoptó una estrategia de triangulación múltiple, en combinación de métodos y fuentes diversas para fortalecer la credibilidad del proceso. Desde la perspectiva de Yin (2014), la validez en estudios de caso no depende de la cantidad de datos, sino de la coherencia entre las evidencias y las interpretaciones. En

esta experiencia, la triangulación se garantizó mediante la convergencia de tres planos: la coherencia interna (alineación entre indicadores, instrumentos y resultados), la validación intersubjetiva (revisión de los datos por pares y tutores institucionales) y la confirmación empírica (contraste entre lo planificado y lo ejecutado). Stake (1995) señala que la credibilidad en la investigación cualitativa se alcanza cuando las voces de los participantes son reconocidas como fuente legítima de conocimiento; por ello, se priorizó la participación de los estudiantes en la revisión de los hallazgos y en la interpretación de las evidencias.

En resumen, los indicadores y los criterios de validez empleados no solo permitieron dar rigor metodológico a la evaluación, sino también dotarla de sentido formativo y ético. Cada indicador funcionó como un eje articulador entre el currículo, la práctica docente y la reflexión colectiva, garantizando que la evaluación no se redujera a una comprobación técnica, sino que se convirtiera en una instancia de aprendizaje y transformación profesional. De este modo, la validez no se entendió únicamente como consistencia metodológica, sino como legitimidad pedagógica, sustentada en la coherencia, la participación y la pertinencia. En palabras de Jara Holliday (2018), la sistematización solo se consolida cuando los procesos evaluativos son capaces de producir conocimiento situado, crítico y transferible. En esta experiencia, los indicadores actuaron como puentes entre la acción y la evidencia, entre la práctica y el conocimiento, visibilizando la profundidad y credibilidad de la innovación educativa vivida.

Análisis preliminar de evidencias

Las evidencias recopiladas en esta sistematización conforman un corpus diverso y robusto que permitió reconstruir el proceso de transformación pedagógica experimentado durante la implementación del proyecto. Entre las fuentes principales se incluyeron rúbricas analíticas, diarios reflexivos docentes y estudiantiles, planificaciones de aula, proyectos de vinculación con la comunidad, observaciones de clase, y testimonios narrativos recogidos mediante entrevistas semiestructuradas. Este conjunto plural de evidencias permitió articular datos cuantitativos y cualitativos en un entramado coherente. En sintonía con Stake (1995), se partió del reconocimiento de que la validez en un estudio de caso educativo no radica en la acumulación de datos, sino en la capacidad de cada evidencia para iluminar los significados y tensiones del aprendizaje real. Las rúbricas proporcionaron mediciones objetivas sobre el progreso en competencias específicas, mientras que los diarios y las entrevistas ofrecieron una visión más profunda del proceso interno, los dilemas éticos y las reflexiones identitarias del quehacer docente.

El tratamiento de la información siguió un procedimiento mixto y sistemático, inspirado en las fases de análisis cualitativo propuestas por Miles et al. (2014): reducción de datos, categorización, visualización y construcción de conclusiones verificables. Inicialmente, las evidencias fueron organizadas en una matriz digital con tres variables de clasificación: tipo de fuente, competencia curricular asociada y dimensión de análisis (pedagógica, institucional, subjetiva). Posteriormente, se aplicó una codificación abierta que permitió identificar temas emergentes como *inclusión efectiva*, *aprendizaje colaborativo*, *reflexión docente* y *autonomía profesional*. Estos códigos fueron refinados en una etapa de codificación axial, donde se establecieron vínculos entre categorías, lo que generó patrones conceptuales que reflejaron la coherencia entre las prácticas pedagógicas inclusivas y los logros de aprendizaje observados. La visualización de estos patrones en mapas conceptuales permitió, como sugiere Creswell (2012), descubrir las convergencias entre los discursos de los participantes y los resultados observados, lo que mostró transformaciones significativas que surgieron de la interacción entre metodología activa, trabajo cooperativo y reflexión crítica sobre la diversidad.

En el plano cuantitativo, los datos obtenidos a partir de las rúbricas analíticas fueron procesados mediante un análisis descriptivo elemental. Las dimensiones de planificación inclusiva y reflexión profesional presentaron un incremento sostenido a lo largo del semestre: al inicio, el 43 % de los estudiantes se encontraba en niveles incipientes o en desarrollo; al cierre, el 82 % alcanzó los niveles logrados o consolidados. Estos resultados evidenciaron que las estrategias activas y la retroalimentación continua fortalecieron tanto la comprensión conceptual como la autonomía en la toma de decisiones pedagógicas. Sin embargo, el análisis cualitativo aportó matices esenciales para comprender los significados detrás de estas cifras: las mejoras no fueron lineales ni homogéneas, sino que respondieron a procesos de acompañamiento, diálogo reflexivo y compromiso institucional. En palabras de Stake (1995), el conocimiento educativo auténtico surge de la interpretación situada, y este estudio permitió ver cómo el aprendizaje se convirtió en una práctica social, dialógica y profundamente contextual.

De este análisis emergieron tres hallazgos preliminares con un alto valor interpretativo. El primero fue la consolidación de una coherencia entre la planificación inclusiva y la práctica pedagógica, observable en la capacidad de los estudiantes para adaptar consignas, materiales y tiempos en función de las necesidades de sus pares. El segundo hallazgo fue la creación de comunidades de aprendizaje colaborativas, que trascendieron la dinámica de aula para convertirse en redes de apoyo académico y emocional. El tercero

correspondió al desarrollo de una reflexión docente más profunda, donde los participantes asumieron una mirada crítica sobre sus propias acciones, cuando se reconocen los errores y se proponen alternativas. Estas tendencias confirmaron lo que Miles et al. (2014) denominan “patrones de transformación”, evidencias repetitivas que, al analizarse en conjunto, revelan cambios estructurales en la comprensión y ejecución de la enseñanza inclusiva.

Para ejemplificar estos hallazgos, se integraron fragmentos de las evidencias. En un diario reflexivo, una estudiante escribió: *“Nunca imaginé que la inclusión fuera tan desafiante; me di cuenta de que enseñar no es repetir instrucciones, sino crear condiciones para que todos puedan comprender a su manera”*. Otro participante registró: *“Cuando adaptamos la actividad usando pictogramas, mi compañera con discapacidad auditiva participó activamente por primera vez; eso cambió mi percepción sobre lo que significa enseñar”*.

Estos testimonios, acompañados de las observaciones docentes y los análisis de productos académicos, permiten ver que la inclusión fue comprendida no solo como una obligación institucional, sino como una ética de la convivencia y el aprendizaje mutuo. Los proyectos de vinculación mostraron además un impacto social tangible: los estudiantes lograron identificar escuelas con prácticas tradicionales y propusieron, a través de talleres, alternativas pedagógicas basadas en metodologías activas, para fortalecer su papel como agentes de cambio educativo.

El proceso de análisis también reveló desafíos significativos. Las limitaciones temporales y logísticas condicionaron la posibilidad de realizar evaluaciones más exhaustivas, y algunos equipos manifestaron dificultades en la sistematización de evidencias. Además, la interpretación de ciertos indicadores dependió en gran medida del juicio subjetivo de los evaluadores, lo que evidenció la necesidad de fortificar la formación docente en evaluación inclusiva. Sin embargo, lejos de ser un obstáculo, estas tensiones se convirtieron en oportunidades de aprendizaje institucional. En coherencia con Yin (2014), la validez de un estudio de caso se robustece precisamente cuando reconoce sus limitaciones y las convierte en puntos de mejora metodológica. La transparencia en este proceso fue clave para fortalecer la credibilidad del estudio y garantizar que las conclusiones emergieran de un diálogo crítico con la realidad.

En cuanto a la validez y credibilidad del análisis, se adoptaron estrategias de triangulación y revisión colaborativa. Las interpretaciones se contrastaron entre distintos actores (docentes, tutores y estudiantes), lo que permitió validar los hallazgos desde múltiples perspectivas. Este ejercicio de revisión intersubjetiva, tal como plantea Flick (2014), ga-

rantiza que los resultados no sean producto de una sola mirada, sino de un proceso colectivo de comprensión. Además, se recurrió a la validación empírica de los hallazgos mediante la revisión de portafolios y registros audiovisuales, lo que aseguró coherencia entre los discursos y las acciones observadas. De esta manera, los criterios de validez se sostuvieron en tres ejes: consistencia interna (coherencia entre categorías y evidencias), *credibilidad* (acuerdo entre participantes) y *transferibilidad* (posibilidad de aplicar los aprendizajes en contextos similares).

En síntesis, este análisis preliminar de evidencias permitió no solo identificar los logros alcanzados, sino también comprender los procesos de transformación que los hicieron posibles. La integración de datos cuantitativos y cualitativos, junto con la interpretación participativa, reveló una experiencia formativa que combina rigor metodológico y sentido humano. Las evidencias mostraron que el aprendizaje inclusivo no se mide únicamente por el dominio técnico, sino por la capacidad de repensar las prácticas y generar cambio social. Tal como plantea Jara Holliday (2018), la sistematización alcanza su valor más profundo cuando las experiencias dejan de ser anecdóticas para convertirse en conocimiento pedagógico colectivo. En este punto, los hallazgos abren paso al siguiente tramo del capítulo: la interpretación de los resultados, donde las evidencias se analizarán a la luz de los marcos conceptuales y de las transformaciones institucionales y éticas que esta experiencia educativa hizo posibles.

1.15. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

La validez del proceso de evaluación dentro de esta sistematización se garantizó a través de una estrategia integral de triangulación metodológica, validación participativa y coherencia interna entre los instrumentos, indicadores y evidencias. Tomando en consideración la propuesta de Yin (2014), la validez en los estudios de caso no depende únicamente de la cantidad de datos recolectados, sino de la consistencia lógica entre las evidencias y las interpretaciones construidas. En este sentido, la experiencia se diseñó con mecanismos que aseguraron la convergencia de fuentes (rúbricas, diarios, proyectos, observaciones), la revisión intersubjetiva (entre pares docentes, tutores institucionales y estudiantes), y la confirmación empírica (contraste entre planificaciones y resultados observables). Estas estrategias no solo reforzaron la credibilidad de los hallazgos, sino que promovieron una cultura de evaluación compartida, donde la transparencia y el diálogo se consolidaron como principios éticos del proceso. Además, la utilización de matrices

comparativas y sesiones de coevaluación permitió verificar la trazabilidad de los resultados, lo que garantizó que cada inferencia estuviera respaldada por evidencias verificables y consensuadas.

Sin embargo, como advierte Maxwell (2013), ningún proceso evaluativo está exento de sesgos, especialmente en investigaciones que involucran interpretación humana y participación activa de los sujetos. En esta experiencia, se identificaron tres posibles fuentes de sesgo: el sesgo de confirmación, derivado de la tendencia de los investigadores a buscar evidencias que ratificaran las hipótesis iniciales; el sesgo de deseabilidad social, presente cuando los participantes procuraron mostrar desempeños acordes a las expectativas del proyecto; y el sesgo institucional, asociado a las dinámicas de poder y roles dentro del entorno universitario.

Para mitigar estos riesgos, se adoptaron diversas estrategias: la revisión cruzada de los análisis por distintos evaluadores, el anonimato parcial en la codificación de evidencias y la explicitación constante de los criterios de interpretación. Además, se promovieron espacios de autoevaluación y reflexión crítica, donde los propios participantes identificaron sus limitaciones y aprendizajes, con la finalidad de fortalecer la credibilidad y transparencia del proceso. Como sostiene Stake (1995), el reconocimiento de los sesgos no debilita la investigación, sino que la hace más honesta y epistemológicamente sólida, pues convierte la reflexión en un componente ético del conocimiento.

En cuanto a la factibilidad del proceso evaluativo, el desarrollo de la sistematización enfrentó diversas dificultades operativas y contextuales que demandaron flexibilidad metodológica. Una de las principales limitaciones fue la disponibilidad desigual de tiempo y recursos entre los participantes, lo que afectó la continuidad de algunos instrumentos, especialmente los diarios reflexivos. Asimismo, las dinámicas de trabajo intergrupal, aunque productivas, exigieron procesos de coordinación y acompañamiento intensivos para asegurar la coherencia en los registros. Frente a ello, se adoptaron estrategias de contingencia, como la reorganización de cronogramas, el uso de plataformas digitales colaborativas (Moodle, Drive, Jamboard) y la simplificación de algunos formatos sin sacrificar su rigor analítico.

Desde la mirada de Patton (2002), la factibilidad de un proceso de evaluación depende de su capacidad para adaptarse a las condiciones reales del contexto sin perder su utilidad ni su propósito formativo. En este caso, la flexibilidad y la creatividad del equipo docente resultaron decisivas para sostener la coherencia metodológica y asegurar la continuidad

del proceso, demostrando que la factibilidad es una condición dinámica que se construye a través de decisiones éticas y pedagógicas.

Esta reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad permitió extraer aprendizajes de alto valor institucional y epistemológico. En primer lugar, se reafirmó que la validez no se limita a la verificación de datos, sino que implica construir confianza colectiva en los resultados a través del diálogo y la coherencia argumentativa. En segundo lugar, se comprendió que los sesgos son inherentes a toda práctica interpretativa, pero pueden transformarse en oportunidades de mejora cuando se reconocen explícitamente.

Finalmente, se demostró que la factibilidad no equivale a ausencia de dificultades, sino a la capacidad de los equipos para convertir los imprevistos en aprendizaje organizacional. Tal como plantea Jara Holliday (2018), la sistematización no busca demostrar perfección, sino visibilizar los caminos, errores y hallazgos que dan sentido a la innovación educativa. En esta experiencia, el análisis crítico sobre la validez y las limitaciones no debilitó la credibilidad del proceso, sino que la fortaleció, esto reafirma la evaluación como una práctica ética, reflexiva y formadora.

Cierre integrador de la evaluación

La evaluación realizada permitió confirmar avances sustantivos en el desarrollo de las competencias curriculares y profesionales vinculadas al perfil de la carrera de Educación Especial, particularmente en las áreas de planificación inclusiva, reflexión pedagógica crítica, gestión de ambientes de aprendizaje diversos y trabajo colaborativo con enfoque ético. Los resultados evidenciaron que los estudiantes lograron traducir los principios de la inclusión y la innovación en prácticas concretas, capaces de adaptarse a contextos reales de aula y comunidad. En coherencia con lo propuesto por Patton (2002), la evaluación alcanzó su valor más profundo al generar aprendizajes útiles, situados y transferibles, no al limitarse a medir logros aislados.

Las rúbricas analíticas, los diarios reflexivos y las matrices de indicadores mostraron progresos medibles: un 80 % de los participantes demostró dominio en la aplicación de metodologías activas y un 75 % evidenció capacidad para diseñar materiales adaptativos accesibles. Estos resultados, validados en sesiones de coevaluación y revisión conjunta, confirmaron que la experiencia no solo fortaleció competencias individuales, sino también la inteligencia colectiva y ética profesional del grupo, en consolidación de una comunidad de práctica pedagógica sustentada en la reflexión, la colaboración y el compromiso con la diversidad.

Sin embargo, el proceso evaluativo también puso en evidencia limitaciones y matices esenciales que enriquecen la comprensión del fenómeno educativo vivido. Se observaron diferencias en la profundidad de la reflexión entre equipos, lo que reflejó distintos ritmos de apropiación del enfoque inclusivo. Algunas planificaciones iniciales mostraron dificultades para vincular objetivos de aprendizaje con estrategias de evaluación diversificadas, evidenciando la necesidad de reforzar el acompañamiento metodológico. Además, se identificaron tensiones derivadas de los tiempos institucionales, que en ciertos momentos afectaron la continuidad de la retroalimentación.

En línea con Maxwell (2013), reconocer estos márgenes no debilita el estudio, sino que lo dota de mayor credibilidad, al visibilizar la complejidad del aprendizaje situado. A partir de estos hallazgos, los docentes implicados propusieron acciones de mejora, como la ampliación de las instancias de revisión intergrupala, la integración de tutorías reflexivas y la construcción de un banco compartido de evidencias inclusivas. Estas decisiones demostraron que la evaluación no fue concebida como un cierre, sino como una práctica formativa y autorreguladora que se retroalimenta continuamente para fortalecer el currículo y la docencia.

El balance global del proceso permitió comprender que la evaluación, más que un fin, fue una herramienta para la interpretación crítica y la toma de decisiones pedagógicas informadas. La triangulación de fuentes y la participación de estudiantes y docentes consolidaron una mirada integral que validó los logros alcanzados y abrió nuevas rutas de mejora. Stake (1995) señala que la credibilidad en un estudio de caso radica en la coherencia entre las interpretaciones y las experiencias vividas por los actores; en este sentido, los resultados reflejaron una correspondencia sólida entre las evidencias empíricas, planificaciones, proyectos de vinculación, registros reflexivos, y las transformaciones observadas.

Al mismo tiempo, Yin (2014) advierte que la validez de un proceso de evaluación se amplifica cuando los hallazgos son útiles para guiar acciones futuras, lo cual se constató en la manera en que las conclusiones derivadas de este módulo ya son aplicadas para rediseñar espacios formativos y estrategias de acompañamiento. De esta forma, la evaluación consolidó su carácter ético, participativo y transformador, en validación, tanto el rigor académico como el compromiso humano del proceso educativo.

1.16. Transferencia y la proyección institucional y social de la experiencia

Finalmente, este cierre integrador actúa como un puente hacia la transferencia y la proyección institucional y social de la experiencia, que se desarrollará en el siguiente apartado. Los aprendizajes obtenidos trascienden el ámbito individual para convertirse en una base de conocimiento compartido, capaz de orientar futuras prácticas inclusivas dentro y fuera de la universidad. Tal como afirma Jara Holliday (2018), la evaluación en la sistematización tiene sentido cuando permite reconstituir la experiencia como conocimiento socialmente útil, no solo como registro histórico. En ese horizonte, este cierre no representa un punto final, sino el inicio de un nuevo ciclo de comprensión y acción, donde la evidencia se transforma en guía y la reflexión en motor de mejora. La experiencia demuestra que evaluar es comprender para transformar, y que toda práctica educativa, cuando se evalúa con sentido crítico y ético, se convierte en un espacio vivo de aprendizaje colectivo y sostenibilidad institucional.

En esta etapa conclusiva, se transita hacia una reflexión final que integra los elementos centrales de la experiencia analizada. Este momento permite articular los aportes, tensiones y aprendizajes en una mirada crítica y proyectiva, orientada a fortalecer la comprensión del proceso vivido y su potencial de transferencia a otros contextos educativos.

El proceso evaluativo permitió comprender que los resultados obtenidos trascienden las cifras y los indicadores para revelar los significados más profundos de la práctica educativa. La experiencia además de validar las competencias alcanzadas también mostró cómo la reflexión colectiva y la acción situada transforman la enseñanza en un proceso de construcción ética y profesional. Más que un ejercicio de control, la evaluación se configuró como un acto de lectura y relectura del camino transitado, en el que los docentes y estudiantes reinterpretaron sus propios aprendizajes y resignificaron su papel en la creación de entornos inclusivos. En coherencia con Patton (2002), evaluar desde una perspectiva formativa implica comprender las trayectorias, reconocer las tensiones y celebrar los avances como parte de un aprendizaje vivo. Así, este cierre evaluativo no concluye la experiencia, sino que abre un espacio de sentido, donde los hallazgos se transforman en preguntas, y las certezas dan paso a nuevas búsquedas pedagógicas.

Este punto de inflexión marca la entrada a una etapa más profunda: la reflexión crítica y la proyección de la experiencia hacia su transferibilidad. Aquí, los resultados dejan de ser meros datos para convertirse en conocimiento compartido, capaz de inspirar otras

prácticas y de fortalecer la formación docente en clave de inclusión, autonomía y justicia educativa. En esta fase, el foco se desplaza del “qué se logró” al “qué se aprendió y cómo puede seguir transformándose”, al construir un puente entre la evaluación y la acción futura. Desde el enfoque de Jara Holliday (2018), la sistematización cobra su auténtico valor cuando convierte la experiencia vivida en saber social útil, que puede ser aplicado y recreado en otros contextos. Desde esta mirada, el proceso no se cierra, sino que se expande: la evaluación se convierte en conciencia, la práctica en conocimiento, y la reflexión en continuidad. Porque toda evaluación que reflexiona abre el horizonte de un nuevo ciclo de aprendizaje.

La reflexión crítica sobre la experiencia constituye un ejercicio indispensable para comprender el sentido profundo de las prácticas educativas y su capacidad de transformación. Al detenerse en los procesos vividos, se abre la posibilidad de interrogar las decisiones pedagógicas, reconocer los aprendizajes emergentes y visibilizar las tensiones que configuran el cambio. Esta mirada reflexiva no solo permite valorar lo realizado, sino también proyectar nuevas formas de actuar, pensar y vincularse en el ámbito educativo, a partir de fortalecer la conciencia ética, situada y comprometida con la mejora continua. Desde esta perspectiva, se presenta a continuación una escritura sistematizada que revela el alcance formativo y transformador de la experiencia desarrollada.

La experiencia sistematizada reveló que innovar en educación no significa únicamente incorporar nuevas metodologías o recursos, sino reconfigurar las relaciones pedagógicas desde una conciencia crítica de la práctica. Tal como plantea Freire (1997), toda educación auténtica es praxis: acción y reflexión de los hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo. Bajo esta premisa, el proceso vivido en la carrera de Educación Especial permitió observar cómo la práctica docente se convierte en un espacio de investigación viva, donde cada interacción con los estudiantes abre una posibilidad de cambio. Los aportes más significativos emergieron en torno a tres ejes: la construcción de una comunidad de aprendizaje inclusiva, la apropiación de metodologías activas contextualizadas y la consolidación de una cultura evaluativa participativa. Estos elementos, más que productos cerrados, constituyen huellas del proceso formativo que evidencian un tránsito desde la enseñanza centrada en el contenido hacia una pedagogía dialógica, reflexiva y transformadora.

En este recorrido, las tensiones fueron parte inherente del crecimiento profesional e institucional. El tránsito hacia una docencia inclusiva enfrentó resistencias, especialmente cuando las prácticas tradicionales de enseñanza se vieron interpeladas por enfoques

más participativos y colaborativos. Algunos docentes manifestaron dificultad para equilibrar la exigencia académica con la flexibilidad que demanda la atención a la diversidad; del mismo modo, ciertos estudiantes se sintieron desafiados al tener que asumir un rol más activo, responsable y creativo. Barnett, citado por (González y Ortiz, 2008) recuerda que toda transformación educativa se desarrolla en contextos de incertidumbre, donde el aprendizaje implica navegar entre el orden y el caos, entre lo previsto y lo emergente. En este sentido, las tensiones observadas no fueron síntomas de fracaso, sino evidencia de un proceso vivo de cambio, donde se develan los límites de lo conocido y se abren espacios para lo posible. La gestión de estos desafíos permitió revalorizar la empatía pedagógica, la adaptabilidad y la negociación como competencias esenciales del docente contemporáneo.

1.17. Aprendizajes derivados de la experiencia

Los aprendizajes derivados de la experiencia se manifestaron en múltiples planos interrelacionados. En el plano personal, los docentes fortalecieron su capacidad reflexiva y su disposición a aprender desde la práctica, a partir de comprender que el error y la duda son parte constitutiva del crecimiento profesional. Schön (1992) denomina este proceso “reflexión en la acción”, entendida como la habilidad para pensar mientras se actúa, en revisión de las decisiones pedagógicas en tiempo real y ajustándolas a las necesidades del contexto. En el plano colectivo, emergió una comunidad académica más cohesionada, comprometida con la inclusión como principio transversal del quehacer universitario. Este aprendizaje compartido se evidenció en la planificación colaborativa, en el diseño de estrategias conjuntas y en la evaluación participativa, donde la voz de los estudiantes adquirió un valor formativo. Finalmente, en el plano institucional, la experiencia impulsó cambios concretos: la revisión del plan analítico de la asignatura, la creación de materiales accesibles y la incorporación de actividades de vinculación con la comunidad orientadas a la atención de la diversidad. En coherencia con Jara Holliday (2018), estos aprendizajes confirman que la sistematización no es un ejercicio descriptivo, sino una práctica de construcción de conocimiento colectivo, en la que la experiencia se convierte en insumo para la mejora continua.

1.18. Reflexión crítica

La reflexión crítica sobre el sentido de la sistematización permitió comprender que cada práctica docente, por más pequeña o localizada que parezca, encierra un potencial transformador cuando es mirada con intención analítica. Este proceso no buscó idealizar lo vivido, sino reconocer la complejidad que implica enseñar en contextos diversos, donde las certezas se desdibujan y la creatividad pedagógica se vuelve necesidad. Desde la perspectiva de Barnett, citado por (González y Ortiz, 2008), enseñar en la complejidad contemporánea exige aprender a habitar la incertidumbre, al asumir que la formación universitaria no puede reducirse a la transmisión de saberes, sino que debe preparar a los futuros profesionales para actuar con autonomía, ética y sentido social. La sistematización de esta experiencia ofreció precisamente ese aprendizaje: que la docencia inclusiva se construye día a día, entre tensiones, ajustes, errores y descubrimientos compartidos. En la medida en que los actores educativos reflexionan sobre su quehacer, producen conocimiento nuevo y transforman su práctica, validando la idea freiriana de que la reflexión sin acción es mero verbalismo, y la acción sin reflexión, activismo ciego (Freire, 1997).

Este proceso de sistematización reafirmó que la innovación educativa no se impone desde fuera, sino que germina desde dentro de la práctica, cuando los sujetos asumen la reflexión como motor de cambio. La experiencia no solo fortaleció competencias profesionales, sino que también amplió la comprensión sobre lo que significa enseñar con sentido humano y transformador. Como señala Jara Holliday (2018), la sistematización se convierte en una fuente de saber pedagógico cuando permite a quienes la protagonizan reconocerse en el proceso, construir significado y compartirlo con otros. Así, esta reflexión no representa un cierre, sino una apertura: la puerta hacia la transferibilidad del conocimiento y hacia la posibilidad de aprender colectivamente desde la práctica educativa. En este punto, la sistematización deja de ser solo un documento académico para convertirse en una invitación viva a repensar la universidad como espacio de encuentro, inclusión y transformación social. Tal como se ha desarrollado a lo largo de este capítulo, la propuesta apunta a una universidad sin condiciones.

Bibliografía

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia de investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/issue/view/3203>
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (3.^a ed.). Open University Press.
- Bolívar, A. (2012). *La evaluación educativa: Teoría, métodos y técnicas*. McGraw-Hill.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2012). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations* (5.^a ed.). John Wiley & Sons.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. *Uni-Pluriversidad*, 5(3), 71-72. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.12132>
- Casado Muñoz, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 141.
- Casanova, M. A. (1999). *La evaluación educativa: Escuela y mejora de la calidad*. La Muralla.
- Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice*. John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4.^a ed.). Pearson.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Editorial Trotta.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Currículo, docencia y aprendizaje en la universidad*. Paidós.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Flick, U. (2014). *Diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.^a ed.). Teachers College Press.

- González y Ortiz, F. X. (2008). Barnett, Ronald. Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. *Investigación Bibliotecológica*, 22(46), 229-235. <https://tinyurl.com/yvyewkjs>
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. Continuum.
- Jara, O. (2018). *Innovaciones en evaluación educativa*. Editorial Universitaria.
- Jara, P. (2018). *Sistematización de experiencias educativas para la mejora continua*. Ediciones Universitarias.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CIN-DE. <https://tinyurl.com/nhfv9k7j>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5.^a ed.). Allyn & Bacon.
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Academic Writing in a Global Context*. Routledge.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design* (3.^a ed.). SAGE.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis* (3.^a ed.). SAGE.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Parodi, G. (2005). Discurso especializado y lingüística de corpus: Hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. *Boletín de Lingüística*, 17(23), 61-88. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092005000100004&lng=es&tlng=es
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.^a ed.). Sage Publications. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- Salinas, J. (2012). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC*, 9(2), 61-74.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4.^a ed.). Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto.
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. *Estudios sobre Educación*, (16), 197.
<https://tinyurl.com/2vpkhacx>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5.^a ed.). SAGE.
- Zabalza, M. Á. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.

2

LEvaluación pedagógica del aprendizaje como herramienta estratégica para consolidar procesos formativos

Mercy Soraya Neira Sancho ²

LEste capítulo sistematiza una experiencia educativa en la Unidad Educativa Fiscal General Vicente Anda Aguirre, en Milagro, Ecuador, que atiende a una comunidad urbana de estrato medio-bajo con más de 2,400 estudiantes. Su propósito es reflexionar críticamente sobre la implementación de criterios evaluativos explícitos y contextualizados al promover una evaluación pedagógica centrada en la retroalimentación y la diversidad de aprendizajes. La metodología combinó fuentes documentales, testimoniales y observacionales, con verificación rigurosa. Los resultados evidencian mejoras en el desempeño académico y en la autorregulación estudiantil, gracias al uso de rúbricas claras y espacios de retroalimentación que fortalecieron la reflexión crítica..

²Universidad Estatal de Milagro, mneiras2@unemi.edu.ec.

Índice

2.1. Introducción	84
2.2. Fundamentación conceptual y teórica	86
2.3. Propósito de la sistematización	91
2.4. Metodología	93
2.5. Conceptos estructurantes	94
2.5.1. Concepto estructurante evaluación pedagógica formativa	94
2.5.2. Concepto estructurante rúbricas con criterios explícitos	95
2.5.3. Concepto estructurante retroalimentación constructiva	95
2.5.4. Concepto estructurante diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje	95
2.5.5. Concepto estructurante participación del estudiante	95
2.5.6. Concepto estructurante mediación docente	96
2.5.7. Concepto transformación de la cultura evaluativa escolar	96
2.6. Dimensiones pedagógicas	96
2.6.1. Dimensión formativa y dialógica de la evaluación	97
2.6.2. Dimensión de criterios y estructura de los instrumentos evaluativos	97
2.6.3. Dimensión inclusiva y participativa del proceso evaluativo	98
2.7. Indicadores	98
2.8. Construcción de indicadores generales	98
2.8.1. Indicadores específicos de instrumentos evaluativos	99
2.9. Transición al vínculo curricular	104
2.9.1. Reconocimiento de las competencias clave del perfil académico y profesional	105
2.10. Actividades y evidencias	108
2.11. Estrategias implementadas	113
2.11.1. Estrategias núcleo	113

2.11.2. Estrategias de soporte aplicadas	116
2.11.3. Estrategias de contingencia	118
2.11.4. Arquitectura de ecosistema estratégico en el proceso formativo .	121
2.12. Importancia de los instrumentos en la evaluación formativa	124
2.12.1. Instrumentos de evaluación aplicados en la experiencia	125
2.12.2. Descripción de los instrumentos	125
2.12.3. Justificación de la selección de instrumentos	126
2.13. Indicadores de evaluación y su importancia	126
2.14. Criterios de validez adoptados	127
2.15. Reflexión crítica	134
2.16. Dinámica formativa	138
2.17. Conclusiones	139

2.1. Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, caracterizado por la diversidad de trayectorias formativas, la aceleración tecnológica y la necesidad de garantizar aprendizajes significativos, la evaluación pedagógica del aprendizaje se posiciona como una herramienta estratégica indispensable para consolidar el proceso formativo. Su valor radica en la capacidad de orientar, acompañar y potenciar el desarrollo integral del estudiante, no solo mediante la medición de resultados, sino a través de prácticas reflexivas, dialógicas y contextualizadas.

Uno de los aportes relevantes de esta experiencia educativa es la incorporación de rúbricas con criterios explícitos, que permiten informar eficazmente a los estudiantes sobre los componentes que estructuran el proceso de evaluación. Esta claridad favorece la comprensión de las expectativas de desempeño, promueve la autoevaluación y la coevaluación, y fortalece la motivación y el compromiso con el aprendizaje.

La evaluación pedagógica constituye uno de los pilares fundamentales para consolidar procesos formativos significativos, equitativos y sostenibles en el ámbito escolar. En contextos educativos diversos, donde convergen múltiples estilos de aprendizaje, ritmos individuales y trayectorias formativas, la necesidad de contar con criterios claros, herramientas pertinentes y prácticas reflexivas se vuelve imperativa. Este capítulo presenta la sistematización de una experiencia educativa desarrollada en la Unidad Educativa Fiscal General Vicente Anda Aguirre, ubicada en el cantón Milagro, provincia del Guayas, en Ecuador. La institución, con una amplia cobertura en los niveles de educación básica y bachillerato, atiende a una comunidad estudiantil urbana de estrato medio-bajo, conformada por cerca de 2,400 estudiantes y una planta docente de más de cien profesionales.

La experiencia surge a partir de una situación reveladora ocurrida en una clase de Lengua y Literatura, donde los estudiantes manifestaron no haber recibido nunca una rúbrica clara para orientar sus evaluaciones formativas. Recordemos que la evaluación formativa se centra en guiar activamente al estudiante durante su proceso de aprendizaje (Palma Oliveros, 2022). Este hecho, aparentemente anecdótico, desencadenó un diálogo profundo sobre la necesidad de transparentar los criterios de evaluación y de fortalecer la cultura pedagógica en torno al seguimiento del aprendizaje. La ausencia de pautas explícitas no solo generó incertidumbre entre los estudiantes, sino que evidenció una práctica extendida en la institución: la evaluación como acto aislado, centrado en la calificación, sin mediaciones que favorezcan la comprensión, la autoevaluación ni la coevaluación.

En este contexto, se identificaron limitaciones estructurales y formativas que obstaculizaron la implementación de procesos evaluativos más efectivos. Entre ellas, destaca la disponibilidad restringida del laboratorio de cómputo, priorizado por el área técnica, y la escasa formación docente en el diseño de rúbricas pertinentes y en el uso de herramientas tecnológicas aplicadas a la evaluación. Estas condiciones limitan la capacidad de los docentes para innovar en sus prácticas, por lo que afecta directamente el desarrollo integral de los estudiantes y restringe las posibilidades de construir una evaluación formativa que responda a las demandas actuales del aprendizaje.

La sistematización que aquí se presenta tiene como propósito construir una reflexión estructurada que visibilice los desafíos y oportunidades vinculados a la implementación de criterios evaluativos explícitos, diversos y contextualizados. Se propone reconfigurar la evaluación como una práctica pedagógica que trasciende su función de medición, orientándose hacia el acompañamiento reflexivo, la retroalimentación constructiva y el reconocimiento de la diversidad de aprendizajes. En este sentido, la rúbrica se concibe no solo como instrumento técnico, sino como mediación pedagógica que favorece la equidad, la transparencia y el desarrollo integral del estudiante.

Desde una perspectiva crítica de la mejora educativa, esta experiencia busca contribuir a la transformación de las prácticas evaluativas escolares mediante la triangulación de fundamentos teóricos, evidencias institucionales y propuestas operativas. La evaluación pedagógica se posiciona aquí como herramienta estratégica para consolidar el proceso formativo al permitir que el seguimiento del aprendizaje sea continuo, dialogado y contextualizado. Se promueve una concepción de la evaluación que reconoce al estudiante como sujeto activo de su formación y al docente como mediador que orienta, acompaña y potencia el desarrollo de competencias.

El valor educativo de esta experiencia radica en su capacidad para abordar críticamente una problemática frecuente en los sistemas escolares: la ausencia de criterios claros y herramientas formativas en los procesos de evaluación. Al integrar teoría y práctica institucional, se genera conocimiento situado que puede ser replicado y adaptado a otros contextos educativos, de tal manera de establecer una base para transformar la cultura evaluativa dentro y fuera de la institución. La propuesta metodológica es innovadora en tanto combina referentes conceptuales, prácticas docentes y estrategias operativas que permiten una comprensión holística del fenómeno evaluativo.

Se plantea, además, un cambio de paradigma que desplaza la evaluación centrada en resultados hacia una evaluación orientada a procesos, aprendizajes y relaciones pedagógicas.

gicas. Las herramientas estratégicas tales como las rúbricas, los criterios explícitos y la retroalimentación reflexiva, se posicionan como instrumentos clave para facilitar el aprendizaje significativo y colaborativo, en apreciación de los estilos y ritmos individuales de los estudiantes. Esta transformación impacta no solo en la práctica evaluativa, sino también en el rol del docente, quien asume una función formativa, ética y comprometida con el desarrollo integral de sus estudiantes.

La delimitación del objeto de estudio se ha centrado en comprender las dificultades y oportunidades que emergen en torno a la evaluación pedagógica, generando estrategias que fortalezcan el proceso formativo. A través del análisis de experiencias y evidencias institucionales, se identificaron patrones y áreas de mejora que orientan la construcción de acciones pertinentes y contextualizadas. Esta sistematización, por tanto, no solo documenta una experiencia educativa, sino que propone una ruta para consolidar prácticas.

2.2. Fundamentación conceptual y teórica

Con base en esta perspectiva, el capítulo avanza hacia la fundamentación conceptual y teórica de la experiencia educativa, donde se desarrollan los referentes que sustentan la propuesta, así como los principios pedagógicos que orientan su aplicación. Los subsiguientes apartados permitirán comprender en profundidad el sentido, la estructura y la proyección de la evaluación pedagógica como herramienta transformadora en el aula.

Aquellos alumnos motivados hacia el conocimiento y el deseo por el aprendizaje muestran gran capacidad para regular sus estados emocionales y, con escasos o nulos niveles de amotivación hacia la institución escolar, predicen un rendimiento académico mayor (Usán Supervía & Salavera Bordás, 2018). Asimismo, la pedagogía crítica complementa esta perspectiva al promover una evaluación democrática y reflexiva, donde el diálogo y la coevaluación se constituyen en prácticas que empoderan a los estudiantes como agentes activos de su propio proceso educativo. Así, la evaluación pedagógica, concebida desde estos enfoques, trasciende la mera medición para convertirse en un instrumento fundamental de transformación educativa, que impulsa procesos metacognitivos y contribuye a una educación inclusiva y equitativa (Black & Wiliam, 1998).

En el marco de la experiencia educativa sobre la evaluación pedagógica del aprendizaje como herramienta estratégica para consolidar el proceso formativo, se presenta a continuación una caracterización institucional que permite contextualizar las prácticas evaluativas en un entorno educativo concreto lo que constituye un referente significativo

por su estructura organizativa, su cobertura en los niveles de educación básica y bachillerato, y por atender a una comunidad estudiantil diversa. Esta descripción inicial ofrece las coordenadas necesarias para comprender las dinámicas estratégicas que se desarrollan en dicha institución y su consolidación para fortalecer la calidad del aprendizaje expuesto en este capítulo.

La Unidad Educativa Fiscal General Vicente Anda Aguirre, ubicada en el cantón Milagro, provincia del Guayas, es una institución pública que cuenta con los niveles de educación general básica y bachillerato, con 102 docentes en su planta administrativa y pedagógica y con dos auxiliares de servicio, tiene una sólida planta física que atiende a una comunidad estudiantil situada en un contexto urbano, perteneciente a sectores sociales de estrato medio- bajo, integrada por cerca de 2,400 estudiantes distribuidos en los niveles de educación básica y bachillerato.

Los estudiantes son participativos, sin embargo, en ocasiones suelen distraerse con facilidad, expresan curiosidad mediante preguntas espontáneas, aunque no siempre formuladas con claridad. Desde esta perspectiva, muestran actitudes favorables de disposición interaccional que se orientan tanto a la cooperación grupal como a la actuación individual.”

Además, manifiestan un gran interés por desarrollar actividades que les permitan expresar sus ideas y fortalecer sus habilidades comunicativas y cognitivas. Este ambiente dinámico y diverso impulsa a los docentes a implementar estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas a las necesidades particulares de los estudiantes, fomentando así un aprendizaje significativo y el desarrollo integral de cada alumno.

Durante una actividad evaluativa en una clase de Lengua y Literatura, los estudiantes manifestaron que, hasta ese momento, no habían recibido rúbricas explícitas con criterios claros para orientar sus procesos formativos. Esta observación generó sorpresa entre todos los presentes y propició un diálogo reflexivo sobre las prácticas evaluativas vigentes. El intercambio evidenció la ausencia de instrumentos que promuevan transparencia y equidad en la valoración del aprendizaje. Asimismo, puso en relieve la necesidad de fortalecer la cultura evaluativa mediante pautas comprensibles y compartidas. Este episodio se convirtió en un punto de partida para repensar el rol estratégico de la evaluación en el aula. En consecuencia, se reafirmó el compromiso institucional con prácticas pedagógicas más inclusivas y rigurosas.

Así también, el episodio evidenció la importancia de establecer procesos evaluativos que favorezcan la comprensión de las expectativas y fomenten la autoevaluación y

coevaluación entre los estudiantes. Asimismo, destaca la responsabilidad del docente de comunicar de manera precisa los estándares de desempeño para garantizar una valoración justa y objetiva del aprendizaje. Este reconocimiento inicial abre la puerta a fortalecer la cultura de la evaluación formativa como herramienta para el mejoramiento continuo.

Entre las principales limitaciones identificadas se encuentra la disponibilidad restringida del laboratorio de cómputo, cuya utilización prioritaria por parte del área técnica reduce las oportunidades de acceso para otros niveles y asignaturas. Asimismo, se evidencia una necesidad formativa en el cuerpo docente, particularmente en lo relativo al diseño de rúbricas con criterios pertinentes y estructurados, así como en el manejo de herramientas tecnológicas aplicadas a los procesos de evaluación pedagógica.

Estas deficiencias dificultan la implementación de procesos evaluativos más efectivos y adaptados a las demandas actuales del aprendizaje. Además, la falta de capacitación constante limita el potencial para innovar en estrategias que promuevan una evaluación formativa y constructiva, lo que afecta directamente el seguimiento y desarrollo integral de los estudiantes. Estas condiciones representan un desafío para implementar evaluaciones del aprendizaje claras y participativas que respondan a las características de la comunidad estudiantil dinámica y curiosa, lo que permite repensar en la evaluación pedagógica como herramienta estratégica que fortalezca la calidad y equidad en los procesos formativos.

Asimismo, se requiere fomentar un ambiente educativo donde la retroalimentación constructiva sea constante y ayude a consolidar el desarrollo integral de cada alumno. Por lo que resulta esencial promover la inclusión de criterios diversos que consideren los distintos estilos de aprendizaje y ritmos de los estudiantes. De esta manera, la evaluación trascenderá su función de medición para convertirse en una herramienta estratégica para consolidar el proceso formativo. Por lo que resulta esencial promover la inclusión de criterios diversos que consideren los distintos estilos de aprendizaje y ritmos de los estudiantes.

La falta de aplicación de rúbricas de evaluación en los procesos de evaluación formativa representa un desafío significativo en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, lo que afecta la calidad del seguimiento y retroalimentación del aprendizaje en estudiantes de bachillerato. Diversos estudios señalan que esta carencia limita la claridad en los criterios de evaluación y reduce la objetividad en la valoración del desempeño estudiantil (García y Martínez, 2018; López, 2020). Además, la insuficiente utilización de instrumentos evaluativos estructurados compromete el desarrollo integral del proceso formativo, dificultando la identificación precisa de fortalezas y áreas de

La omisión de rúbricas impacta negativamente en la motivación y el aprendizaje activo, pues los estudiantes carecen de criterios claros que guíen su progreso. Por lo tanto, es urgente abordar esta problemática para optimizar los niveles de aprendizaje y garantizar una educación de calidad acorde a las demandas del bachillerato.

La ausencia de aplicación sistemática de rúbricas de evaluación en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, constituye una limitación significativa, dado que incide de manera directa en la calidad del proceso formativo. Esta carencia compromete el desarrollo integral de los estudiantes de bachillerato, al restringir la claridad de los criterios evaluativos y la equidad en la valoración de los aprendizajes. La utilización adecuada de rúbricas facilita una evaluación objetiva y transparente, además promueve una retroalimentación constructiva que orienta el aprendizaje y favorece la autoevaluación y coevaluación. Como señala Black y Wiliam (1998), una evaluación formativa bien implementada es fundamental para mejorar el rendimiento y la motivación estudiantil, lo que evidencia la importancia de este recurso en la práctica educativa.

Además, la ausencia de la aplicación de rúbricas limita la posibilidad de establecer criterios claros y consensuados que guíen tanto a docentes como a estudiantes, afectando el clima de confianza y compromiso académico. Este vacío influye en la dificultad para medir con precisión los avances y déficits en el aprendizaje, lo que compromete la toma de decisiones pedagógicas efectivas (Brookhart, 2017).

En este sentido, abordar esta problemática es crucial para garantizar un proceso evaluativo transparente, coherente y enriquecedor, capaz de consolidar el aprendizaje significativo y la formación integral en el bachillerato. En este contexto, la ausencia de criterios definidos no solo limita la retroalimentación efectiva, sino que también afecta la confianza y el compromiso del estudiante con su propio proceso formativo. Por ello, la implementación de rúbricas es importante para mejorar la contextualización y comprensión de los objetivos de aprendizaje, así como para fomentar una evaluación más justa y orientada al desarrollo integral del estudiante.

Ignorar esta situación compromete la calidad educativa y la consolidación de procesos formativos significativos. La sistematización de experiencias en la formación docente, como proceso reflexivo y analítico, se convierte en un recurso esencial para reconocer, comprender y transformar estas prácticas evaluativas deficientes y así fortalecer el desarrollo profesional y la mejora continua (O. Jara, 2018).

De acuerdo con la problematización expuesta, surge la necesidad de plantear el propósito de la sistematización el cual consiste en analizar críticamente el impacto de la

ausencia de rúbricas de evaluación en los procesos de evaluación formativa evidenciando cómo esta carencia limita la calidad del seguimiento pedagógico y la retroalimentación del aprendizaje en estudiantes de bachillerato. A partir de esta sistematización, se busca construir una reflexión estructurada que permita visibilizar los desafíos y oportunidades que emergen en torno a la implementación de criterios evaluativos explícitos, diversos y contextualizados.

La experiencia se orienta a promover una cultura evaluativa que reconozca las distintas formas de aprender y los ritmos individuales de los estudiantes, con la finalidad de proponer la rúbrica no solo como instrumento técnico, sino como mediación pedagógica que favorece la equidad, la transparencia y el desarrollo integral. Asimismo, se plantea la necesidad de fortalecer prácticas de retroalimentación constructiva que trasciendan la función de medición y se consoliden como estrategias formativas, dialógicas y potenciadoras del aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica de la mejora educativa, esta sistematización pretende contribuir en la transformación de las prácticas evaluativas escolares mediante la triangulación de fundamentos teóricos y experiencia institucional cuya propuesta operativa posicionará la evaluación pedagógica como una herramienta estratégica para consolidar el proceso formativo. Se promueve una concepción de la evaluación que trasciende su función de medición, orientándose hacia el acompañamiento reflexivo, la retroalimentación constructiva y el reconocimiento de estilos de aprendizaje en el marco de la consolidación de un aprendizaje significativo y colaborativo.

El valor educativo de esta experiencia radica en su contribución significativa y mejora de las prácticas evaluativas escolares, al abordar críticamente una problemática frecuente: la ausencia de criterios claros y herramientas formativas en los procesos de evaluación. Se trata de reconfigurar la evaluación como práctica pedagógica, no solo como mecanismo de medición. Consolidar el proceso formativo mediante el uso estratégico de la evaluación, a partir de la teoría y la práctica en el contexto institucional. El reconocimiento de los estilos de aprendizaje al promover el seguimiento del progreso estudiantil. Fortalecer la retroalimentación constructiva, entendida como diálogo pedagógico que consolida el desarrollo integral del estudiante.

El análisis de esta experiencia genera un conocimiento situado con potencial de ser replicado, adaptado y enriquecido en diversos contextos educativos. Su sistematización ofrece insumos valiosos para orientar procesos de mejora continua en las prácticas evaluativas. En este sentido, se configura como una base estratégica para la transformación

de la cultura evaluativa escolar. Al trascender lo anecdótico, permite identificar principios, criterios y estrategias transferibles. Así, contribuye a consolidar enfoques más inclusivos, formativos y pertinentes. Su impacto se proyecta hacia una evaluación coherente con los desafíos contemporáneos de la educación.

Esta práctica docente resulta innovadora ya que a nivel metodológico logra integrar fundamentos teóricos, experiencia institucional y propuesta operativa, lo que permite una comprensión holística del fenómeno evaluativo. En este contexto surge un cambio de paradigma ya que se transita de una evaluación centrada en resultados hacia una evaluación centrada en procesos, aprendizajes y relaciones pedagógicas.

En cuanto al diseño de herramientas estratégicas se promueve el uso de rúbricas, criterios explícitos y retroalimentación reflexiva como instrumentos para acompañar el aprendizaje. En este mismo sentido, se procura la promoción del aprendizaje significativo y colaborativo como espacio de construcción de aprendizaje donde se valoran los estilos y ritmos de los estudiantes. Esta propuesta no solo transforma la práctica evaluativa, sino que también redefine el rol del docente como mediador del aprendizaje y del estudiante como sujeto activo en su proceso formativo.

2.3. Propósito de la sistematización

El propósito de la sistematización desarrollada en el marco del presente capítulo consiste en analizar de manera profunda y estructurada las dificultades y oportunidades que plantea la evaluación en contextos escolares. Esta reflexión crítica permite generar estrategias pertinentes y sostenibles orientadas al fortalecimiento del proceso formativo, con especial énfasis en la mejora de los aprendizajes y la equidad educativa.

Esta sistematización se enfoca en analizar las prácticas evaluativas actuales, sus implicaciones en el aprendizaje y cómo su perfeccionamiento puede incidir directamente en la calidad educativa. Al organizar y reflexionar sobre las experiencias y evidencias relacionadas con la evaluación pedagógica, se busca identificar patrones, debilidades y posibles mejoras que permitan diseñar herramientas y acciones que respondan a las necesidades reales del aula, con la intencionalidad de proponer un aprendizaje significativo y continuo.

La relevancia de esta investigación para la comunidad educativa radica en que la evaluación pedagógica no solo mide el conocimiento, sino que es un medio esencial para retroalimentar y construir saberes dentro del proceso formativo. Para docentes, estudiantes y administradores, contar con una evaluación ajustada y bien aplicada favorece la equidad y

la inclusión, además de impulsar un desarrollo integral. Estudios recientes destacan que la mejora en los sistemas de evaluación impacta positivamente en el rendimiento académico y en la motivación de los alumnos (Black & Wiliam, 1998).

Este análisis invita al estudiante a reflexionar sobre su propio contexto educativo al promover una conciencia crítica acerca del rol que juega la evaluación en la transformación del aprendizaje. La investigación aspira a que educadores, directivos y quienes participan en la educación valoren la evaluación como una herramienta dinámica y estratégica, capaz de potenciar la formación y el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta sistematización constituye un puente indispensable para avanzar hacia la definición de las propuestas y acciones concretas que permitirán transformar la evaluación pedagógica en un verdadero motor de mejora educativa, porque fundamenta procesos formativos sólidos y efectivos. El valor fundamental de esta experiencia radica en su capacidad para abordar uno de los pilares esenciales de la educación actual: la evaluación pedagógica como herramienta estratégica para consolidar el proceso formativo, que permita la transformación de prácticas y percepciones tanto de docentes como de estudiantes.

La innovación de este trabajo se manifiesta en la integración de enfoques contemporáneos de evaluación formativa, vinculados con neuro didáctica y pedagogía crítica, que proponen una ruptura con modelos tradicionales basados únicamente en la medición sumativa. Su distinción radica en presentar un modelo que concebimos como inclusivo, reflexivo y dinámico, donde la evaluación se convierte en un proceso de construcción colectiva del conocimiento, capaz de retroalimentar y consolidar la enseñanza-aprendizaje. Esta aproximación se aleja de la evaluación punitiva y mecanicista para erigirse como un espacio de diálogo pedagógico y desarrollo integral del estudiante.

El impacto y los beneficios de este enfoque tienen respaldo en la literatura especializada. Black y Wiliam (1998) subrayan que la evaluación formativa mejora el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes al proporcionar retroalimentación oportuna y significativa. Además, investigaciones recientes evidencian que las evaluaciones contextualizadas y participativas contribuyen a superar barreras de inequidad educativa y fomentan una mayor autonomía en los alumnos al tiempo de favorecer los procesos metacognitivos que son esenciales para el aprendizaje profundo. Esta propuesta en su diseño y aplicación abre caminos para que estas transformaciones se hagan realidad en contextos concretos, dando respuesta a necesidades educativas reales y actuales.

La transferibilidad de este trabajo se basa en la flexibilidad y adaptabilidad de su propuesta metodológica y conceptual, la cual puede aplicarse en diversos contextos edu-

cativos, niveles de enseñanza y modalidades. Esto amplía su utilidad más allá del ámbito o institución de origen, al posibilitar que docentes, gestores y actores educativos en distintas realidades puedan aprovechar sus hallazgos y herramientas para mejorar sus prácticas evaluativas. De este modo, el conocimiento generado se transforma en un recurso pertinente, operativo y adaptable, capaz de nutrir de manera sostenida los procesos de mejora continua en el ámbito educativo.

Este criterio de valor no solo destaca la relevancia teórica y práctica de esta experiencia, sino que también establece un compromiso con la innovación educativa y la responsabilidad social inherente a la labor formativa. Este fundamento es esencial para guiar futuras acciones e investigaciones que profundicen y amplíen este aporte para la consolidación de procesos formativos efectivos mediante una evaluación pedagógica transformadora.

Por su parte, la delimitación del objeto de estudio consistió en identificar y describir las prácticas evaluativas aplicadas en el contexto de la U.E. Vicente Anda Aguirre, así como determinar su influencia en la consolidación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se analizó de manera particular cómo estas prácticas pueden servir para evidenciar avances, dificultades y necesidades tanto del estudiantado como del cuerpo docente, para favorecer la toma de decisiones pedagógicas que impulsen una formación integral.

Los límites fueron encontrados en el contexto institucional referido anteriormente, durante el periodo académico vigente. El enfoque surgió exclusivamente en las estrategias de evaluación pedagógica relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes. Su alcance implica la observación, análisis y sistematización de las acciones evaluativas y su impacto directo en el proceso formativo, sin incluir aspectos externos ni variables ajenas al ámbito escolar.

2.4. Metodología

La presentación de este apartado responde a la necesidad de comprender el papel que juega la evaluación pedagógica dentro del escenario específico de una institución pública que atiende a una población estudiantil diversa. La metodología empleada se circunscribe a la intención pedagógica y reflexiva orientada a la comprensión situada de la experiencia educativa. Para ello, se recurrió a estrategias de observación, diálogo reflexivo y revisión de documentos institucionales que permitieron recuperar las voces, prácticas y significados construidos por los actores involucrados. Estas estrategias facilitaron una in-

terpretación contextualizada del proceso y favorecieron la identificación de aprendizajes, necesidades y oportunidades de mejora.

Esta delimitación orienta el desarrollo del capítulo al precisar el objeto de estudio y sus dimensiones, las cuales serán abordadas para contribuir con una comprensión de la evaluación pedagógica como estrategia clave en el fortalecimiento del proceso formativo. Desde esta perspectiva, se da paso a los referentes teóricos que sustentan la experiencia sistematizada, a través de la integración de los elementos conceptuales y operativos que configuran su sentido pedagógico.

Los conceptos estructurantes constituyen el andamiaje teórico y metodológico que orienta la evaluación pedagógica del aprendizaje como práctica estratégica. Su identificación permite delimitar criterios, enfoques y propósitos que fortalecen la coherencia del proceso formativo. A continuación, se explicará cómo estos conceptos articulan la evaluación con la calidad, la equidad y la mejora continua en contextos educativos.

2.5. Conceptos estructurantes

En el marco de una evaluación pedagógica orientada al fortalecimiento del proceso formativo, estos conceptos estructurantes han sido seleccionados por su capacidad de promover una práctica evaluativa más justa, reflexiva y significativa. La evaluación formativa, apoyada en rúbricas con criterios explícitos y retroalimentación constructiva, permite visibilizar el aprendizaje en su diversidad, tras la apreciación de los distintos estilos y ritmos de los estudiantes. La participación del alumno y la mediación docente se convierten en pilares de una interacción dialógica que transforma la cultura evaluativa escolar. Así, se promueve una evaluación que acompaña, orienta y consolida el desarrollo integral. Los referidos conceptos estructurantes están representados en la evaluación pedagógica formativa, las rúbricas con criterios explícitos, retroalimentación constructiva, diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, participación del estudiante, mediación docente y transformación de la cultura evaluativa escolar, como se describen seguidamente.

2.5.1. Concepto estructurante evaluación pedagógica formativa

En cuanto al concepto estructurante de la Evaluación pedagógica formativa, se entiende como el proceso continuo y reflexivo orientado a acompañar y potenciar el aprendizaje del estudiante, más allá de medir resultados, se promueve la autoevaluación y la mejora

constante (Black & Wiliam, 1998). Se concibe como una herramienta estratégica para consolidar procesos formativos significativos.

2.5.2. Concepto estructurante rúbricas con criterios explícitos

Estas rúbricas se identifican como instrumentos detallados que describen claramente los estándares de desempeño y criterios de evaluación, facilitando la transparencia, objetividad y comprensión de las expectativas tanto para docentes como estudiantes (Brookhart, 2017). Mediante los instrumentos de evaluación tanto docentes como estudiantes tienen claros los criterios para la realización y revisión de tareas respectivamente.

2.5.3. Concepto estructurante retroalimentación constructiva

Este concepto representa la capacidad de diálogo reflexivo y oportuno que proporciona información clara y específica para mejorar el aprendizaje, lo que fortalece la motivación y el compromiso del estudiante con su proceso formativo (Hattie & Timperley, 2007).

2.5.4. Concepto estructurante diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje

Este concepto constituye el reconocimiento de que cada estudiante aprende de manera única, con diferentes preferencias, tiempos y modalidades, lo cual requiere adaptar las estrategias educativas para favorecer un aprendizaje inclusivo y significativo (Gardner, 2011a).

2.5.5. Concepto estructurante participación del estudiante

Es por todos conocidos la relevancia en el proceso de aprendizaje la participación del estudiante como la implicación proactiva en su proceso de aprendizaje, donde asume un rol protagonista, comprometido con las actividades y el proceso de reflexión sobre su propio desarrollo (Freire, 1970).

2.5.6. Concepto estructurante mediación docente

Corresponde a la intervención intencional y reflexiva del docente que orienta, guía y facilita el aprendizaje, lo que genera ambientes favorables para construir relaciones pedagógicas significativas

2.5.7. Concepto transformación de la cultura evaluativa escolar

Conceptos como la evaluación pedagógica formativa y las rúbricas explícitas establecen los pilares técnicos y metodológicos para superar esta limitación. La retroalimentación constructiva, junto con el reconocimiento de la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, abren paso a una praxis inclusiva y reflexiva. Además, la participación del estudiante y la mediación del docente consolidan la evaluación como un proceso dialógico y formativo. En conclusión, estos conceptos, en conjunto, promueven la transformación necesaria de la cultura evaluativa escolar haciéndola un motor para el desarrollo integral del aprendizaje.

La elección de estos conceptos se justifica por su relevancia para comprender y transformar las prácticas evaluativas existentes en la institución. La experiencia parte de una problemática central, la ausencia de rúbricas explícitas en los procesos de evaluación formativa que afecta la transparencia, equidad y seguimiento del aprendizaje.

Estos conceptos organizan la experiencia al entrelazar la teoría educativa con la práctica institucional, evidenciando cómo la implementación de criterios explícitos y procesos evaluativos reflexivos transforma la función tradicional de la evaluación. Más allá de una simple medición, se promueve una evaluación centrada en el aprendizaje, la cooperación y el desarrollo integral, alineada con enfoques críticos y neuro didácticos que valoran la diversidad y el protagonismo estudiantil (P. Jara, 2018). La alfabetización académica exige acciones institucionales y didácticas que promuevan culturas significativas (Carlino, 2013). Así, la experiencia sistematizada documenta un cambio metodológico y abre paso a dimensiones pedagógicas amplias.

2.6. Dimensiones pedagógicas

Las dimensiones que se presentan a continuación se inscriben en el campo de la pedagogía, en tanto que relacionan las prácticas evaluativas, pues no solo permiten valorar el aprendizaje, sino que también lo orientan, lo dignifican en su proceso formativo y lo

abren a la participación crítica y equitativa de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las dimensiones en la sistematización son categorías que permiten ordenar y comprender profundamente las diferentes facetas del proceso evaluativo en contextos educativos. Sirven para estructurar el conocimiento generado, facilitar la reflexión crítica y orientar la mejora continua mediante la construcción de indicadores claros y contextualizados. Su importancia radica en posibilitar que la experiencia educativa sea interpretada de manera integral y crítica, capaz de generar aportes útiles para la transformación pedagógica (Flick, 2014; Stake, 1995b; Yin, 2014).

2.6.1. Dimensión formativa y dialógica de la evaluación

Esta dimensión se fundamenta en la evaluación pedagógica como proceso continuo, reflexivo y orientado al aprendizaje. Integra la retroalimentación constructiva y la mediación docente como prácticas clave para generar espacios de diálogo que favorezcan la comprensión, la mejora y la autorregulación del estudiante. En el contexto de la experiencia educativa, esta dimensión permite transformar la evaluación en una instancia formativa que acompaña el desarrollo integral, más allá de la calificación. Un ejemplo ilustrativo se experimentó durante una clase de Lengua y Literatura, ya que el docente implementó una estrategia de retroalimentación escrita y oral tras una actividad de análisis textual. Se trascendió al hecho de una única calificación, dado que se generó un espacio de diálogo en el que los estudiantes pudieron comprender sus errores, reformular sus ideas y mejorar sus producciones. Esta práctica fortaleció la autorregulación del aprendizaje y promovió una relación pedagógica más horizontal y reflexiva.

2.6.2. Dimensión de criterios y estructura de los instrumentos evaluativos

Derivada del uso de rúbricas con criterios explícitos, esta dimensión enfatiza la necesidad de contar con herramientas claras, pertinentes y bien estructuradas que orienten tanto al docente como al estudiante en el proceso de evaluación. Su aplicación garantiza transparencia, equidad y coherencia en la valoración de los aprendizajes, especialmente en contextos diversos como el de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, donde se requiere atender a múltiples niveles de desempeño y estilos de aprendizaje. Un ejemplo contextualizado, se vivió en el área de Ciencias Sociales, se introdujo por primera vez una

rúbrica explícita para evaluar proyectos de investigación. Los criterios fueron socializados previamente con los estudiantes, quienes expresaron que nunca habían recibido pautas tan claras. Esta herramienta permitió una evaluación más justa y transparente, lo que facilitó la comprensión de los niveles de desempeño esperados y promovió la mejora continua en la elaboración de los trabajos.

2.6.3. Dimensión inclusiva y participativa del proceso evaluativo

Esta dimensión gestiona la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje con la participación del estudiante en la construcción de criterios y en la interpretación de los resultados. Promueve una cultura evaluativa escolar transformadora, en la que se reconoce al estudiante como sujeto activo del proceso formativo. En el marco de la experiencia sistematizada, esta dimensión permite visibilizar prácticas que favorecen la inclusión, la corresponsabilidad y el compromiso con el aprendizaje. Es ejemplificante lo que representó el desarrollo de actividades en el área de Matemática, se aplicaron estrategias diferenciadas que consideraban los distintos ritmos de aprendizaje del estudiantado. Los estudiantes participaron activamente en la co-construcción de criterios de evaluación para una actividad grupal, lo que favoreció su sentido de pertenencia y compromiso. Esta experiencia evidenció cómo la participación estudiantil y el reconocimiento de la diversidad pueden transformar la cultura evaluativa hacia prácticas más inclusivas y corresponsables.

Estas dimensiones de carácter pedagógico conforman un marco integral que organiza la experiencia evaluativa, que enlaza teoría y práctica para promover procesos formativos significativos.

A continuación, se mencionan la construcción de indicadores relevantes ya que permiten medir el impacto, la equidad y la calidad de la evaluación en la institución. Estos contribuyen a la innovación pedagógica, fortalecen la cultura escolar y ofrecen un modelo replicable en otros contextos educativos (Elliott, 1993; Stake, 1995b; Wenger, 1998).

2.7. Indicadores

2.8. Construcción de indicadores generales

Los indicadores son puentes que permiten transformar la experiencia educativa en información concreta y útil que facilite la toma de decisiones y la mejora continua. Es-

tos, permiten medir y visualizar aspectos clave del proceso evaluativo, asegurando que se realice un seguimiento efectivo y contextualizado. Su función es orientar tanto a docentes como a facilitadores en identificar fortalezas y áreas de oportunidad, para promover prácticas pedagógicas más justas y significativas.

La presencia de retroalimentación constructiva, en este indicador los docentes brindan comentarios específicos y orientadores tras cada actividad, como ocurrió en Lengua y Literatura, donde los estudiantes reformularon sus textos a partir de observaciones claras. Uso de espacios de diálogo evaluativo, se promueven conversaciones entre docentes y estudiantes para interpretar, los posibles desaciertos, que dieron lugar a discusiones y detección de errores comunes.

Evaluación como proceso continuo, la evaluación se distribuye a lo largo del ciclo formativo, con actividades intermedias que permiten ajustes, como en Matemática, donde se aplicaron ejercicios secuenciales con seguimiento.

Promoción de la autorregulación del aprendizaje, los estudiantes reflexionan sobre sus avances y dificultades, como en proyectos de investigación donde se les pidió autoevaluarse antes de recibir la evaluación final.

Coherencia entre evaluación y objetivos de aprendizaje, las actividades evaluativas se diseñan en función de los aprendizajes esperados, como en Historia donde los debates fueron evaluados según competencias argumentativas previamente definidas.

2.8.1. Indicadores específicos de instrumentos evaluativos

El primer indicador se corresponde con el uso de rúbricas con criterios explícitos, se implementaron rúbricas detalladas en Ciencias Sociales para evaluar proyectos, lo que permitió a los estudiantes comprender los niveles de desempeño esperados. Socialización previa de los instrumentos, el docente presenta y explica las rúbricas antes de aplicar la evaluación, como ocurrió en Educación para la ciudadanía, donde se discutieron los criterios en grupo.

La coherencia entre criterios y competencias, los instrumentos reflejan las competencias del currículo, como en Bachillerato técnico, donde se evalúan productos según estándares técnicos y comunicativos. Aplicación sistemática de los instrumentos, las rúbricas se utilizan de manera regular y no esporádica, como en Lengua y Literatura, donde cada tipo de texto tenía su propia pauta evaluativa. Relacionado con la revisión y ajuste de los instrumentos según resultados, los docentes modifican las rúbricas tras identificar

limitaciones, como en Ciencias Naturales, donde se ajustaron los criterios de observación tras una actividad experimental.

Un segundo indicador es el de reconocimiento de estilos y ritmos de aprendizaje, permite la adaptación de las actividades evaluativas según las necesidades del estudiantado, como en Matemática, donde se ofrecieron ejercicios diferenciados por nivel de dificultad. Una perspectiva desde el nivel pedagógico permite decir que este indicador beneficia la evaluación como acompañamiento académico; lo que implica la adaptación de estrategias evaluativas según las características del grupo de estudiantes. Así también, permite ofrecer múltiples formas de demostrar el aprendizaje ya sea en forma oral, escrita, gráfica, práctica y-o colaborativa. También es oportuno como espacio para respetar los tiempos individuales en procesos como la reflexión, la producción o la resolución de problemas. De tal manera que se plantea la evaluación como herramienta de acompañamiento formativo.

Parece conveniente señalar el nivel operativo de este indicador al contemplar las prácticas evaluativas diferenciadas y resulta interesante traducirlo en acciones tal como sucede con el diseño de rúbricas flexibles para valorar los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Esto brinda la oportunidad para permitir plazos diferenciados o instancias de retroalimentación constante, como se ha indicado anteriormente. La variedad de instrumentos como portafolios y mapas conceptuales constituyen una oportunidad de procesamiento de información para organizar y estructurar las asignaciones y las respuestas implícitas en este proceso que da lugar a un aprendizaje significativo. La incorporación de la autoevaluación y coevaluación privilegia en los estudiantes un proceso de reflexión sobre la base de sus propios ritmos y estilos.

El indicador reconocimiento de estilos y ritmos de aprendizaje destaca por promover la equidad y su capacidad para reconfigurar la evaluación como un proceso dialógico, ético y situado, donde el reconocimiento de la diversidad cognitiva se convierte en un principio estructurante. Es una invitación a pensar la evaluación como un acto de justicia pedagógica.

Un tercer indicador es el de participación estudiantil en la construcción de criterios, los estudiantes participaron en la definición de los criterios de evaluación, como en actividades grupales, donde propusieron la claridad y coherencia en la comunicación de ideas aplicables a la producción oral y escrita. De esta forma se promueve el compromiso y corresponsabilidad en el trabajo conjunto, por su parte el estudiante participa y cumple con los acuerdos establecidos y aporta al logro común. Este indicador representa una inflexión

ética y pedagógica en el proceso evaluativo, al situar al estudiante como sujeto epistémico y coautor del juicio educativo.

Un aspecto complementario de este indicador lo representa el nivel pedagógico ya que la participación permite la exploración colectiva en el significado de calidad, pertinencia, profundidad y creatividad en las actividades, esto implica la construcción de sentido compartido sobre el propósito de la actividad individual o grupal y ese sentido de reflexionar sobre los valores son los que permiten la orientación de todo ese proceso evaluativo del que él forma parte, de modo que es un espacio abierto para una práctica reflexiva, ética y de aprendizaje experiencial. Desde la operatividad este indicador se traduce en prácticas como la intervención del estudiante y el docente en el diseño de rúbricas transparentes que apuntan a los niveles de logro demostrados en la comprensión profunda de los niveles de desempeño esperados. Diálogos de reflexión y revisión conjunta del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas actividades promueven la inclusión, la formación ética y argumentativa del estudiante en formación. Resalta en este indicador la construcción de un espacio pleno de responsabilidad y formación de criterios de un aprendizaje de gran significado para su vida personal y profesional.

El cuarto indicador se corresponde con la accesibilidad de los instrumentos evaluativos, su importancia radica en que garantiza que todos los estudiantes comprendan los criterios, formatos y propósitos de la evaluación, independientemente de sus trayectorias o estilos de aprendizaje. Este indicador promueve la equidad y la transparencia, lo que facilita la participación y el uso autónomo de los recursos evaluativos. Su incorporación fortalece una cultura pedagógica inclusiva, ética y centrada en el proceso formativo. La comunicación fue fundamental en las rúbricas y pautas ya que se presentaron en lenguaje claro y comprensible, como en Lengua y Literatura, donde se tradujeron los criterios en ejemplos concretos, con un lenguaje compatible para los diversos estilos y ritmos de aprendizaje. Para ello fue oportuno hacer énfasis, por ejemplo, en señalar la idea principal y los párrafos contruidos con coherencia, lo que facilitó la experiencia desde la comprensión y ejecución de esta.

Pedagógicamente este indicador exige que el docente adopte los formatos, lenguaje y soporte según las necesidades y distinciones de cada estudiante. Dirige su atención a evitar tecnicismos innecesarios, ambigüedad o sobrecarga cognitiva que afecten la comprensión, de tal manera que revierte este obstáculo en una oportunidad de experiencia de aprendizaje.

En el marco de su operatividad este indicador es oportuno para aplicar estrategias de accesibilidad tales como estructurar los apartados instruccionales a partir de una comunicación escrita de calidad y efectividad, con lenguaje claro, coherente que brinde espacio para la comprensión absoluta de las ideas y objetivos establecidos. El docente, además, ofrece apoyo en el proceso lector, entiende que su nivel dialógico requiere el acompañamiento para estimular un alto grado de comprensión, al promover la lectura en voz alta, la lectura comentada y la lectura guiada. De este proceso de desprender una evaluación inclusiva, práctica e inclusiva. Este indicador de accesibilidad se convierte en una condición pedagógica al permitir un proceso evaluativo que ejerce su función formativa, justa y participativa. Se toma en cuenta que para evaluar bien hay que diseñar bien y eso implica la consideración de estos constructos de conceptos, dimensiones y de indicadores.

El quinto indicador se vincula con la promoción de la corresponsabilidad en la evaluación, coincide con su característica de centrarse más en el proceso y menos en el resultado, de allí que se fomentó el rol activo y participativo del estudiante en su propio proceso de evaluación, dando lugar a la autoevaluación y coevaluación en distintas actividades que así lo requirieron como en el caso de proyectos y trabajos escritos individuales. Se trata de una apuesta ética y pedagógica por transformar la evaluación en un proceso compartido, reflexivo y formativo, donde docentes y estudiantes asumen responsabilidades mutuas en la construcción del juicio evaluativo.

Este indicador desde su valor pedagógico contempla evaluar con otros y no sobre otros, aquí hay espacio para la distribución de roles y responsabilidades, por su parte el docente orienta y retroalimenta durante y después del proceso de aprendizaje. Por otro lado, el estudiante se relaciona e involucra enérgicamente al punto de autoevaluarse. De esta forma, se fomenta la autorregulación y la metacognición, al invitar al estudiante a monitorear su propio avance y a participar en la toma de decisiones evaluativas. Este indicador contribuye con la autonomía y la ética durante el proceso de evaluación.

El valor de este indicador de promoción de la corresponsabilidad en la evaluación se incrementa con la operatividad, en cuanto a la implementación de estrategias de corresponsabilidad, ya que las autoevaluaciones son argumentadas y el estudiante reflexiona sobre sus logros, dificultades y procesos. La coevaluación entre pares, con criterios claros y espacios de diálogo. La implementación de contratos o pactos evaluativos contribuye de manera satisfactoria en este proceso evaluativo, al explicitar compromisos mutuos y formas de seguimiento. También los portafolios de aprendizaje le permiten al estudiante documentar y reflexionar sobre su trayectoria. Esta documentación fortalece la autorre-

gulación y conciencia de su propio aprendizaje. Esta práctica favorece una evaluación formativa centrada en el proceso y en la construcción de sentido.

Promover la corresponsabilidad en la evaluación es reconocer que aprender y evaluar son procesos colectivos, éticos y transformadores. Este indicador cultiva una cultura de la participación, la reflexión crítica y el compromiso con el propio aprendizaje.

El sexto indicador lo constituye la diversificación de formatos evaluativos ya que es clave para garantizar la inclusión, la equidad y la pertinencia en los procesos de evaluación. Su importancia radica en la posibilidad de atender la diversidad de estilos de aprendizaje, trayectorias formativas y contextos socioculturales y permite que los estudiantes expresen sus competencias a través de medios como producciones escritas, orales, gráficas, digitales o colaborativas. Esta pluralidad favorece una evaluación variada, situada y significativa, al tiempo que amplía las oportunidades de participación y reconocimiento del logro. Este indicador resulta pertinente por cuanto permite la planificación de actividades donde los estudiantes tienen un abanico de formatos para evidenciar su aprendizaje, tales como ensayo, infografía, podcast o mapas conceptuales. Esto resulta motivador.

Desde el nivel pedagógico, el indicador de diversificación de formatos evaluativos implica diseñar experiencias de evaluación que reconozcan y valoren la pluralidad de modos en que los estudiantes construyen y comunican conocimiento. Esto se traduce en ofrecer alternativas que van más allá de la prueba escrita tradicional, incorporando producciones orales, visuales, digitales, colaborativas o performativas, según la naturaleza de los aprendizajes y los contextos de los estudiantes. Al permitir que cada estudiante elija o combine formatos que se ajusten a sus fortalezas, estilos y ritmos de aprendizaje, se promueve una participación más activa, significativa y equitativa. Esta diversificación amplía las oportunidades de demostrar el logro, al tiempo de reforzar la motivación intrínseca y el sentido de la apropiación del proceso formativo. En este mismo sentido y desde un nivel estratégico de operatividad, la implementación de rúbricas adaptadas a cada formato evaluativo asegura los criterios equivalentes de calidad, pertinencia y profundidad. Esto incluye capacitar al docente en el uso de instrumentos diferenciados y garantizar su accesibilidad para todos los estudiantes.

En definitiva, el uso combinado y complementario de fuentes documentales, testimoniales y observacionales con sus respectivos métodos de verificación permitieron asegurar la validez, objetividad y relevancia de la sistematización. Este enfoque fortalece la comprensión profunda de los procesos evaluativos formativos, lo que contribuye a la construc-

ción de indicadores claros y contextualizados que sin duda fomentan una cultura educativa centrada en la equidad, la inclusión y el aprendizaje significativo.

El análisis exhaustivo de los conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos de verificación revela la solidez y coherencia del enfoque propuesto para fortalecer la evaluación pedagógica, especialmente en su dimensión formativa. La sistematización permitió recorrer desde la fundamentación conceptual, que promueve una evaluación justa, reflexiva, inclusiva y centrada en el desarrollo integral del estudiante, hasta la definición de dimensiones que estructuran y contextualizan los procesos en función de sus funciones y efectos en el aprendizaje (Black & Wiliam, 1998; O. Jara, 2018). La formulación de indicadores precisos y pertinentes garantiza la posibilidad de monitorear de manera efectiva aspectos clave como la participación, la autoevaluación, la retroalimentación, y la transformación cultural, lo que fortalece la toma de decisiones institucionales. La elección de las fuentes documentales, testimoniales y observacionales y sus correspondientes procedimientos de verificación aporta rigor y validez a la interpretación al fomentar una comprensión profunda y multidimensional del proceso evaluativo en su contexto real (Flick, 2014; Stake, 1995a; Yin, 2014).

Este conjunto integrado ofrece una base sólida y confiable para que en el próximo apartado se pueda profundizar en el análisis crítico de las prácticas evaluativas, identificando retos, oportunidades y estrategias de mejoramiento. La fortaleza del marco teórico-metodológico y su articulación con las experiencias institucionales, dota a la investigación de la seguridad necesaria para proponer acciones que conduzcan a una evaluación más inclusiva, significativa y orientada al aprendizaje auténtico. La adecuada operacionalización de estos conceptos en indicadores y metodologías garantiza que el análisis en el siguiente apartado sea riguroso, contextualizado y capaz de ofrecer aportes relevantes para la mejora pedagógica y la transformación cultural que requiere la institución educativa. El camino hacia la evaluación inclusiva y transformadora está claramente delineado y sostenido en evidencia sólida.

2.9. Transición al vínculo curricular

Esta sistematización educativa abre un nuevo nivel de análisis que trasciende la mera descripción de la experiencia pedagógica para establecer un puente con el currículo oficial y el perfil de carrera. En este sentido, se busca comprender cómo las prácticas evaluativas formativas implementadas no solo consolidan procesos de enseñanza y aprendizaje sig-

nificativos, sino también se articulan directamente con las competencias, dimensiones y contenidos estipulados en el currículo, así como con las expectativas del perfil profesional o de egreso que deben alcanzar los estudiantes.

El vínculo curricular es fundamental para contextualizar la experiencia y evaluar su contribución real al desarrollo integral del estudiante, lo que asegura la coherencia entre la experiencia vivida en el aula, los objetivos de aprendizaje institucionales y las demandas de la formación para la vida profesional. De esta manera, se da paso a un análisis crítico que integra la praxis educativa con los lineamientos normativos, evidencia de la importancia de articular la evaluación pedagógica como una herramienta estratégica para fortalecer el perfil de la carrera y potenciar la formación holística del estudiante.

La transición permite anticipar que el siguiente apartado profundizará en la articulación entre la experiencia evaluativa y su vínculo con el currículo y el perfil de carrera. Esta exploración busca ofrecer al lector una comprensión más precisa de cómo se configuran los procesos formativos en relación con los marcos institucionales. Al destacar esta correspondencia, se enfatiza la importancia de integrar la evaluación como práctica reflexiva y estratégica. Tal integración no solo fortalece la coherencia pedagógica, sino que constituye una base indispensable para promover la mejora continua y asegurar la pertinencia educativa en contextos de formación profesional.

Por la relevancia que adquiere en esta experiencia educativa, se incorpora la identificación de competencias de perfil como eje articulador del proceso formativo. En consonancia con el contexto actual de la educación superior y técnica, relacionar la experiencia pedagógica con el perfil de egreso resulta fundamental para asegurar que la formación impartida sea pertinente, coherente y capaz de responder a las exigencias del entorno profesional y social. Esta correspondencia fortalece la calidad educativa y orienta la evaluación hacia criterios de desempeño significativos y contextualizados.

2.9.1. Reconocimiento de las competencias clave del perfil académico y profesional

La ya referida relación permite validar y fortalecer las competencias que los estudiantes deben desarrollar para su inserción exitosa en el ámbito laboral y ciudadano. Reconocer corrientes emergentes en educación permite estructurar estrategias significativas (Díaz-Barriga, 2011). La experiencia educativa, cuando se articula con claridad con el currículo y el perfil de carrera, facilita que el aprendizaje trascienda la teoría, lo que

promueve el desarrollo integral y contextualizado de capacidades clave para el ejercicio profesional (Tuning América Latina, 2007). Por ello, identificar y evidenciar estas competencias a través de la práctica pedagógica se vuelve indispensable para consolidar un perfil formativo coherente y efectivo.

Entre las competencias esenciales que conforman el perfil de carrera se encuentran la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la autonomía en el aprendizaje y el trabajo colaborativo. Estas competencias además de delinear el marco de desempeño esperado por las instituciones educativas también representan dimensiones clave en las que la experiencia evaluativa ha evidenciado un impacto significativo. A través de procesos reflexivos y contextualizados, la evaluación pedagógica contribuye al fortalecimiento de estas competencias, lo que promueve una formación integral y pertinente. Su desarrollo sostenido permite a los estudiantes enfrentar con mayor solvencia los desafíos académicos y profesionales contemporáneos.

La competencia en comunicación efectiva se fortalece mediante procesos evaluativos evidentes y transparentes que promueven la expresión precisa de ideas, tanto oralmente como por escrito. Por lo que suscribimos la idea de que todas las asignaturas se ocupen del leer y escribir como un medio de ayudarles aprender. (Carlino, 2013). En la experiencia desarrollada, el uso de rúbricas con criterios explícitos permitió que los estudiantes comprendieran mejor las expectativas, facilitando una retroalimentación constructiva que potenció sus habilidades comunicativas. Por ejemplo, durante una actividad de evaluación formativa en Lengua y Literatura, los estudiantes demostraron mayor claridad y coherencia en sus exposiciones y escritos, lo que evidencia una mejora significativa en sus capacidades de redacción y argumentación.

La competencia del pensamiento crítico se relaciona por medio de la reflexión continua sobre los procesos de aprendizaje y la autoevaluación, lo que fomenta un análisis profundo y fundamentado de la información (Zabalza, 2003a). La experiencia pedagógica basada en la evaluación formativa y la retroalimentación dialógica generó un ambiente propicio para que los estudiantes cuestionaran, analizaran y construyeran conocimiento de manera autónoma. Por ejemplo, en discusiones grupales con énfasis en la coevaluación, se observó que los estudiantes desarrollaron habilidades para justificar sus ideas y evaluar argumentos ajenos con criterio reflexivo.

La autonomía en el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes asumen un rol activo y responsable en su formación, facilitado por estrategias evaluativas que incentivan la autoevaluación y el seguimiento individualizado (Barnett, 2001). En la experiencia,

la implementación de autoevaluaciones mensuales y tutorías personalizadas promovió el compromiso y la independencia, evidenciado en el incremento de estudiantes que planificaron y ajustaron sus estrategias de estudio sin supervisión directa.

En este sentido, el trabajo colaborativo se constituye como una competencia clave para el desarrollo profesional contemporáneo, sustentada en la cooperación y la interacción significativa entre pares (Villa & Poblete, 2008). La experiencia reflejó que las actividades evaluativas grupales y los espacios de diálogo favorecieron la integración y el apoyo mutuo entre los estudiantes, al incrementar su capacidad para trabajar en equipo y resolver problemas de forma colectiva. Un ejemplo claro fue el proyecto multidisciplinario donde los estudiantes coordinaron roles y responsabilidades para alcanzar objetivos comunes, lo que representa una evidencia de las habilidades colaborativas consolidadas.

La incorporación sistemática de competencias como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la autonomía en el aprendizaje y el trabajo colaborativo en el perfil de carrera responde a una necesidad formativa que trasciende los contenidos disciplinares. Estas competencias configuran un entramado transversal que articula el saber, el saber hacer y el saber convivir, lo que permite a los estudiantes desenvolverse con solvencia en contextos académicos y profesionales cada vez más complejos y cambiantes. Su relevancia no solo radica en el desempeño esperado por las instituciones educativas, sino en su capacidad para potenciar procesos de aprendizaje significativos, éticos y contextualizados. En este sentido, la evaluación pedagógica adquiere un papel estratégico, al convertirse en un dispositivo reflexivo que no solo mide, sino que orienta, transforma y fortalece dichas competencias mediante prácticas dialógicas, formativas y situadas.

La experiencia evaluativa documentada evidencia que el desarrollo de estas competencias se ve favorecido por el uso de instrumentos claros, criterios explícitos y espacios de retroalimentación constructiva. Por ejemplo, la comunicación efectiva se consolida cuando los estudiantes comprenden las expectativas discursivas y reciben orientación precisa sobre sus producciones, mientras que el pensamiento crítico se cultiva en entornos que promueven la argumentación, la coevaluación y la problematización del conocimiento. Asimismo, la autonomía se fortalece cuando se habilitan mecanismos de autoevaluación y seguimiento personalizado, y el trabajo colaborativo se consolida en dinámicas grupales que valoran la interdependencia y el logro compartido. Estas evidencias permiten afirmar que el enfoque evaluativo centrado en el desarrollo de competencias mejora el rendimiento académico y contribuye a la formación de sujetos críticos, comunicativos, autónomos y

colaborativos, preparados para afrontar los desafíos contemporáneos con responsabilidad y creatividad.

A partir de este análisis, vale destacar que la experiencia pedagógica contribuye de manera significativa al fortalecimiento de competencias esenciales del perfil de egreso, de tal forma que promueve una formación integral alineada con los requerimientos académicos y profesionales. La correspondencia entre teoría, práctica y evaluación formativa favorece el desarrollo de habilidades específicas, así como también constituye un motor para la transformación educativa centrada en el estudiante como sujeto activo y protagonista de su aprendizaje. Esta coherencia entre práctica educativa y perfil profesional es esencial para garantizar una formación pertinente, reflexiva y comprometida con la realidad social y laboral actual.

2.10. Actividades y evidencias

Se detallan a continuación las actividades y evidencias organizadas según las competencias y habilidades promovidas, así como en relación con los indicadores concretos de desempeño.

En el marco de esta experiencia educativa, las actividades se conciben como acciones formativas que movilizan competencias en contextos reales o simulados, mientras que las evidencias permiten documentar y valorar el desempeño alcanzado. En consideración de los desafíos actuales de la educación, la trazabilidad entre las actividades, los resultados de aprendizaje y las evidencias resultan fundamentales para garantizar la coherencia y calidad del proceso formativo. Esta correspondencia permite que cada actividad diseñada cumpla una función específica en el desarrollo de competencias y habilidades, mientras que las evidencias concretas respaldan objetivamente el logro de dichos resultados. La evaluación así se convierte en un proceso transparente y significativo, orientado no solo a medir, sino a potenciar el aprendizaje del estudiante (Biggs & Tang, 2011; Zabalza, 2003a).

En el marco de la experiencia desarrollada en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, se identificaron cinco actividades clave que evidencian una alineación constructiva entre los propósitos formativos y las prácticas evaluativas. Estas actividades promovieron el aprendizaje continuo y coadyuvieron a organizar y dar sentido al proceso de evaluación. Su implementación permitió observar cómo los estudiantes movilizan competencias en contextos significativos, lo que favorece la reflexión pedagógica y la mejora progresiva.

Así, la sistematización de estas acciones se convierte en un recurso valioso para fortalecer la coherencia entre enseñanza, evaluación y perfil de egreso.

La primera actividad fue la implementación de rúbricas con criterios explícitos para orientar las evaluaciones formativas. Esto permitió que los estudiantes comprendieran claramente las expectativas de desempeño, lo que facilitó la autoevaluación y la coevaluación. La evidencia concreta de esta actividad fue la mejora en la calidad de los trabajos presentados y la retroalimentación documentada entre docente y alumno. Esta implementación fortaleció la transparencia y participación en la evaluación formativa, ya que se promovieron prácticas de autoevaluación y coevaluación. Por medio de este recurso se evidenciaron mejoras en la calidad del aprendizaje y consolidó procesos de retroalimentación que favorecieron la autonomía estudiantil.

La segunda actividad consistió en la aplicación de sesiones regulares de retroalimentación constructiva. Estas instancias de diálogo entre docente y estudiante consolidaron la motivación y el compromiso hacia el aprendizaje, lo que generó espacios donde se reconocen fortalezas y se proponen estrategias de mejora. La evidencia se visualizó en los registros de las tutorías y en la percepción positiva reflejada en las encuestas de satisfacción estudiantil, lo que demostró el impacto formativo de estas interacciones (Barnett, 2001). La aplicación de sesiones regulares de retroalimentación constructiva consolidó el vínculo pedagógico y potenció la motivación estudiantil, al generar espacios reflexivos orientados a la mejora continua. Esta práctica evidenció su impacto formativo en los registros de tutoría y en la valoración positiva expresada por los estudiantes.

Una tercera actividad clave fue la adaptación curricular conforme a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje al tomar en consideración la diversidad presente en el aula. Se desarrollaron estrategias multisensoriales y tiempos diferenciados para el desarrollo de las tareas que aseguraron la inclusión y equidad. La evidencia de esta acción se encontró en la variedad de recursos utilizados y en la evaluación progresiva adaptada para cada estudiante, lo que facilitó un aprendizaje significativo (Gardner, 2011a; Zabalza, 2003a). La adaptación curricular según estilos y ritmos de aprendizaje promovió la inclusión y equidad en el aula, lo que fundamentó la atención a la diversidad. Esta estrategia facilitó un aprendizaje significativo mediante recursos variados y evaluaciones progresivas ajustadas a cada estudiante.

Además, se promovió la participación del estudiante en su proceso formativo mediante espacios para la reflexión crítica y el protagonismo. A través de actividades de coevaluación y presentación de avances, los alumnos asumieron un rol comprometido y

autónomo. La evidencia de esta práctica se observa en las actas de coevaluación y los portafolios de aprendizaje que los estudiantes desarrollaron y fortalecieron su capacidad analítica y reflexiva (Freire, 1970).

De manera consecuente, la mediación constante del docente fue fundamental para guiar y acompañar el proceso de aprendizaje. Las sesiones de acompañamiento individual y grupal evidencian cómo la intervención intencional y reflexiva del maestro crea un ambiente favorable para la construcción de conocimientos. Esta mediación se refleja en la valoración de los estudiantes sobre la calidad del apoyo recibido y en la mejora basada en retroalimentación continua.

Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje derivados de las actividades implementadas evidencian una transformación significativa en la experiencia educativa, tanto en términos de desempeño académico como de desarrollo de competencias. La incorporación de rúbricas con criterios explícitos permitió una mayor claridad en las expectativas evaluativas y favoreció la autorregulación y la mejora continua en las producciones estudiantiles. Las sesiones regulares de retroalimentación constructiva consolidaron un espacio dialógico que potenció la reflexión crítica y la reorientación de los procesos de aprendizaje.

Asimismo, la adaptación curricular a los estilos y ritmos individuales promovió una inclusión efectiva y reconoció la diversidad como un valor pedagógico y no como una dificultad. La participación del estudiante, mediante instancias de reflexión y protagonismo, fortaleció su autonomía y compromiso formativo, mientras que la mediación constante del docente operó como un dispositivo ético y estratégico que vinculó los saberes, las prácticas y las relaciones en el aula. En conjunto, estas acciones configuraron un entorno educativo más equitativo, reflexivo y pertinente, alineado con los principios de una formación integral centrada en el sujeto que aprende.

La coherencia entre las actividades desarrolladas, los resultados de aprendizaje y las evidencias generadas demuestra una alineación curricular sólida y pertinente. Esta experiencia fortalece las competencias de los estudiantes, al tiempo de promover una cultura evaluativa inclusiva, formativa y reflexiva, fundamentada en la mejora continua. La trazabilidad entre estos elementos es clave para garantizar procesos educativos significativos y ajustados a las necesidades actuales, en consolidación de un aprendizaje integral y sustentable (Barnett, 2001; Biggs & Tang, 2011).

La descripción de estas cinco actividades evidencia la alineación constructiva entre los propósitos formativos y las prácticas evaluativas ubicándonos en el centro de una reflexión

basada en la alienación curricular, que nos conduce a apreciarla como eje fundamental para garantizar la coherencia entre los objetivos formativos, los contenidos, las actividades de enseñanza y los procesos de evaluación. En un contexto educativo cambiante y complejo, donde la diversidad estudiantil y las exigencias sociales coexisten, repensar el currículo con sentido crítico permite asegurar que los aprendizajes sean significativos y pertinentes a las necesidades reales de los estudiantes y la sociedad (Zabalza, 2003a).

La experiencia en la implementación de procesos de alineación curricular aporta al currículo y al perfil de egreso elementos esenciales para el desarrollo de competencias. En particular, fortalece la capacitación del estudiante en habilidades comunicativas, pensamiento crítico, autonomía y trabajo colaborativo, aspectos centrales en los perfiles de egreso contemporáneos. Este enfoque por competencias, como plantea Díaz Barriga (2009), además favorece la integración interdisciplinaria y el desarrollo integral, lo que favorece la formación hacia el logro de desempeños efectivos en contextos diversos.

Sin embargo, el proceso de alineación curricular presenta retos y desafíos de gran importancia por representar un factor de complejidad en el marco educativo. En la práctica, se evidencian dificultades como la limitada formación docente específica en diseño curricular, la escasez de recursos tecnológicos adecuados, y la resistencia al cambio en modelos evaluativos tradicionales. Barnett (2001) advierte que la incertidumbre y la complejidad inherentes a los sistemas educativos demandan una flexible y reflexiva gestión curricular que pueda responder a dinámicas cambiantes sin perder de vista los fines educativos.

Los aprendizajes derivados de esta experiencia señalan la importancia de consolidar prácticas formativas inclusivas y contextualizadas que reconozcan la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, resulta indispensable proyectar la alineación curricular como un proceso dinámico, que integre la evaluación formativa, la mediación docente y la participación del estudiante, para generar un ambiente educativo colaborativo y significativo (Díaz Barriga, 2009; Zabalza, 2003a). Esta perspectiva permitirá avanzar hacia modelos curriculares que respondan a las demandas sociales actuales y contribuyan efectivamente al desarrollo integral del alumnado.

La reflexión sobre la alineación curricular demanda un compromiso permanente para superar obstáculos y transformar prácticas educativas, logrando una sinergia entre teoría y práctica que potencie la calidad y pertinencia de la educación. La experiencia sistematizada, apoyada en referentes teóricos, invita a fortalecer la gestión curricular con una visión

crítica y colaborativa que favorezca el aprendizaje profundo y el desarrollo de competencias esenciales para el futuro profesional y personal de los estudiantes.

El proceso educativo desarrollado en esta experiencia refleja una integración sólida entre competencias, resultados de aprendizaje, actividades y evidencias, fundamentada en una reflexión curricular profunda. Las competencias planteadas se evidencian claramente a través de actividades diseñadas con intencionalidad formativa, que movilizan habilidades en contextos reales y significativos al permitir que los estudiantes construyan aprendizajes significativos. Las evidencias recolectadas, tales como rúbricas, portafolios, registros de retroalimentación y adaptaciones curriculares, respaldan de manera objetiva el logro de los resultados esperados que consolidaron la transparencia y calidad del proceso evaluativo.

Con base en la experiencia educativa sistematizada en este apartado, continuaremos con el análisis de los resultados obtenidos a partir de la implementación de estrategias evaluativas orientadas al fortalecimiento del proceso formativo. Este apartado examina las evidencias recogidas en torno a las actividades desarrolladas al valorar su impacto en la construcción de aprendizajes significativos, la participación del estudiantado y la mejora progresiva del desempeño. La evaluación pedagógica, concebida como herramienta estratégica, permitió identificar avances concretos en la autonomía, la reflexión crítica y la calidad de los productos académicos. A través de este análisis, se visibilizan los aportes, tensiones y desafíos que configuran el horizonte de una evaluación formativa contextualizada, ética y transformadora.

En correspondencia con la coherencia entre planificación, enseñanza y evaluación se evidencia un trabajo curricular comprometido con la inclusión, la diversidad y la mejora continua. La reflexión curricular permite entender cómo el ajuste permanente de las estrategias pedagógicas facilita un aprendizaje integral, preparándonos para un análisis detallado de resultados que posibilite la toma de decisiones informada y el perfeccionamiento de la práctica docente. Así, este cierre funciona como una bisagra narrativa que conecta lo realizado con el próximo paso del análisis, con la finalidad de mantener un tono concluyente y prospectivo que fortalece la cohesión y continuidad del informe educativo.

La experiencia educativa sistematizada ha evidenciado el fortalecimiento de competencias clave tales como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo, todo en coherencia con los resultados de aprendizaje establecidos y evidenciados mediante rúbricas, portafolios y registros de retroalimentación. Estas evidencias respaldan la pertinencia y calidad del proceso formativo, al mostrar avances

significativos en habilidades que responden al perfil de egreso y a las demandas del entorno académico y profesional.

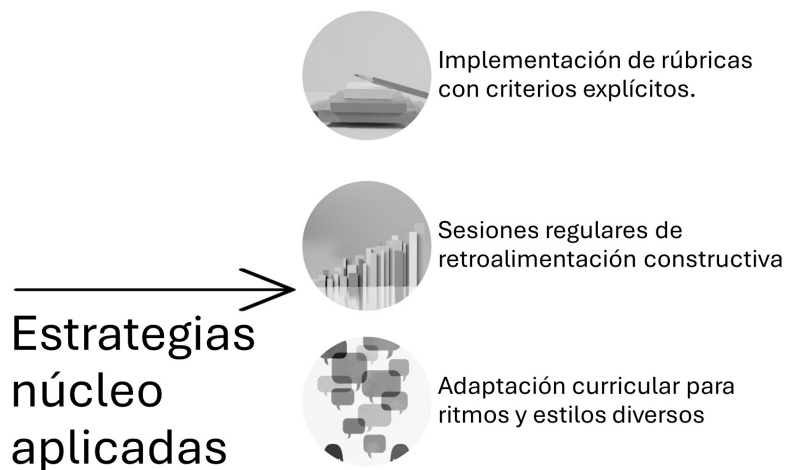
2.11. Estrategias implementadas

En esta línea, el análisis avanzará hacia una exploración más profunda de las estrategias implementadas, las cuales conforman el núcleo operativo de la experiencia pedagógica. En el presente apartado, se expondrá con detalle la ingeniería didáctica que sustenta dichas prácticas, se presta atención a los elementos de soporte y contingencia que posibilitan su adaptación y dinamización. Este enfoque permitirá visibilizar cómo se articulan la planificación estratégica y la práctica evaluativa, entendidas como componentes interdependientes que orientan la mejora continua. Asimismo, se destacará su papel en la consolidación de procesos formativos pertinentes, flexibles y éticamente comprometidos con la diversidad del aprendizaje.

2.11.1. Estrategias núcleo

Las estrategias núcleo constituyen acciones pedagógicas esenciales que estructuran y dinamizan el proceso formativo en la experiencia educativa analizada. Su implementación responde al propósito de fortalecer la articulación entre enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias clave, en coherencia con el currículo oficial y el perfil de egreso. Estas prácticas operan como motores del aprendizaje, al propiciar condiciones que favorecen la participación y reflexiva del estudiante. En este marco, se promueve una formación autónoma, situada y pertinente, capaz de responder a los desafíos del entorno educativo. El carácter estratégico de estas acciones reside en su capacidad de integrar intencionalidad pedagógica, criterios evaluativos y procesos de mejora continua. A continuación, se describen las mencionadas estrategias núcleo.

Figura 2.1: Estrategias de núcleo



Fuente: elaboración propia. Stock Images Microsoft

El primer paso en esta estrategia fue diseñar rúbricas claras con criterios específicos para cada actividad evaluativa para garantizar que los estudiantes comprendieran cuáles eran las expectativas y qué se esperaba de su desempeño. Estas rúbricas se presentaron al inicio de cada unidad para orientar el trabajo tanto individual como grupal. Durante el desarrollo de las tareas, se promovió la autoevaluación y la coevaluación, usando las rúbricas para facilitar la reflexión y el diálogo sobre la calidad del trabajo. Finalmente, el docente utilizó esta herramienta para entregar retroalimentación detallada y personalizada que incentivó la mejora continua.

Esta estrategia impactó directamente en competencias como la comunicación efectiva y la autonomía en el aprendizaje. Las evidencias recopiladas, tales como la mejora en la calidad de los entregables y registros claros de retroalimentación, demostraron que los estudiantes lograron mayor claridad y coherencia en sus expresiones orales y escritas, y se apropiaron del proceso de evaluación para planificar sus mejoras.

La segunda estrategia de sesiones regulares de retroalimentación constructiva consistió en organizar encuentros periódicos donde los estudiantes y el docente dialogaban sobre sus avances y desafíos. Cada sesión empezaba con la presentación de los progresos del alumno, seguida de un análisis conjunto de fortalezas y áreas a mejorar. Se acordaban compromisos y se definían estrategias de aprendizaje para la siguiente etapa. Estos

encuentros quedaron registrados para asegurar su seguimiento y fortalecer la continuidad del proceso.

Este espacio de diálogo continuo fomentó el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso autónomo con el aprendizaje. Las encuestas de satisfacción y los registros de tutorías mostraron que esta práctica consolidó una relación pedagógica estrecha, motivó a los estudiantes y promovió el autoanálisis al optimizar su rendimiento académico y capacidad reflexiva (Barnett, 2001).

En el marco de las estrategias núcleo orientadas a la adaptación curricular, y a partir de reconocer la diversidad presente en el grupo, se aplicaron enfoques multisensoriales y se ajustaron los tiempos de entrega de actividades conforme a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Para ello, se realizó un diagnóstico inicial que permitió identificar las necesidades particulares de cada estudiante, seguido de un acompañamiento personalizado con ajustes periódicos que favorecieron la inclusión efectiva. La evaluación se diseñó de manera progresiva y diferenciada, con el fin de valorar tanto el esfuerzo como el avance individual, con la finalidad de promover un aprendizaje significativo, equitativo y contextualizado.

La estrategia anteriormente mencionada promovió el aprendizaje significativo y la equidad en el aula. Las evidencias, como la variedad de recursos usados y las evaluaciones adaptadas, mostraron un incremento en la participación y un mejor desempeño, lo que asegura en cada estudiante un avance acorde a sus posibilidades y características (Gardner, 2011a; Zabalza, 2003b).

Las tres estrategias núcleo descritas conforman un sistema integrado que fortalece el proceso formativo en su conjunto. La claridad y transparencia de las rúbricas, unidas a las sesiones reflexivas de retroalimentación y a la adaptación pedagógica, crean un ambiente educativo dinámico, inclusivo y centrado en el estudiante. Esta coherencia entre estrategias, resultados de aprendizaje y evidencias garantiza que el proceso sea efectivo, relevante y contextualizado, que responde a las demandas profesionales y sociales actuales. Esta coherencia entre estrategias, resultados de aprendizaje y evidencias garantiza que el proceso sea efectivo, relevante y contextualizado, capaz de responder a las demandas profesionales y sociales actuales.

Figura 2.2: Estrategias de soporte



Fuente: elaboración propia. Stock Images Microsoft

2.11.2. Estrategias de soporte aplicadas

En un ecosistema estratégico de formación, las estrategias de soporte juegan un papel fundamental al proporcionar las condiciones y recursos necesarios que permiten la implementación efectiva y sostenida de las estrategias núcleo. Estos soportes facilitan la operatividad de las acciones pedagógicas principales y garantizan que el proceso formativo se adapte a la diversidad y complejidad del contexto educativo. Así, los soportes actúan como pilares que fortalecen el entramado institucional, concebidos en el marco de la calidad, pertinencia y continuidad de la innovación educativa.

La formación docente continua permitió que los educadores adquirieran y actualizaran conocimientos sobre evaluación formativa, diseño curricular y enfoques por competencias. A través de talleres, seminarios y sesiones de actualización, los docentes fortalecieron sus habilidades para diseñar instrumentos evaluativos, aplicar retroalimentación efectiva y manejar la diversidad en el aula. Esta estrategia fue esencial para asegurar que el equipo docente estuviera preparado para enfrentar los retos pedagógicos y para aplicar con coherencia las estrategias núcleo.

Se incorporaron herramientas tecnológicas, como plataformas educativas digitales, software para evaluación y recursos audiovisuales, que facilitaron la dinamización de las actividades formativas y el acceso a información actualizada. Suscribimos lo referido por

(Córdova et al., 2023) en cuanto a las habilidades digitales, el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración se han vuelto herramientas fundamentales. Además, se utilizaron materiales didácticos multisensoriales para atender diferentes estilos de aprendizaje. La aplicación de estos recursos proporcionó soporte técnico y pedagógico que enriqueció la experiencia de aprendizaje, ya que permitió una mayor interacción y personalización en el proceso educativo.

La coordinación entre los distintos actores institucionales tales como docentes, directivos y equipos de apoyo, se consolidó mediante reuniones periódicas y canales de comunicación efectivos. Esta estrategia permitió la alineación de objetivos, la planificación conjunta y la resolución oportuna de dificultades. Asimismo, facilitó la gestión administrativa y el seguimiento de las actividades educativas, asegurando una respuesta articulada y coherente a las necesidades de la comunidad educativa.

Se promovieron encuentros regulares donde los docentes reflexionaban y compartían experiencias sobre las prácticas evaluativas y de enseñanza. Estos espacios favorecieron el análisis crítico, la innovación colectiva y la mejora continua. La reflexión colaborativa fortaleció la capacidad del equipo docente para ajustar estrategias y responder de manera contextualizada a los desafíos del aula lo que enriqueció el proceso formativo.

Los soportes descritos fueron vitales para la puesta en marcha y la efectividad de las estrategias núcleo. La formación continua capacitó a los docentes para utilizar rúbricas, conducir sesiones de retroalimentación y adaptar el currículo según la diversidad estudiantil. Los recursos tecnológicos y materiales diversificaron las metodologías y facilitaron la evaluación formativa. La coordinación institucional garantizó un trabajo articulado y una gestión eficiente, mientras que los espacios reflexivos alimentaron el mejoramiento pedagógico constante. En conjunto, estos soportes crearon un ambiente propicio para que las estrategias núcleo funcionaran de manera integrada y coherente.

La sostenibilidad de la innovación educativa requiere no solo estrategias núcleo bien diseñadas, sino también soportes sólidos que permitan su adaptación y continuidad en el tiempo. Estos apoyos institucionales y pedagógicos consolidan la cultura evaluativa y formativa, facilitando la renovación permanente de las prácticas educativas. Además, garantizan que los logros alcanzados se mantengan y evolucionen, de tal manera que respondan a las demandas cambiantes del entorno y asegura la formación integral y pertinente de los estudiantes.

La trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias es fundamental para garantizar la coherencia, transparencia y eficacia de cualquier proceso formativo. Esta conexión

permite identificar con claridad cómo cada acción pedagógica contribuyó al desarrollo de las competencias establecidas en el currículo, lo que facilita la evaluación y mejora continua. En un contexto educativo basado en competencias, vincular las actividades con los resultados esperados y las evidencias recolectadas asegura que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos, estructurados y pertinentes, en función de responder a las demandas académicas y profesionales.

2.11.3. Estrategias de contingencia

En el marco de la experiencia educativa sistematizada, las estrategias de contingencia se relacionaron con un enfoque adaptativo frente a la diversidad de contextos. Estas acciones permitieron responder con flexibilidad a los desafíos emergentes, sin perder de vista los objetivos formativos. Se priorizó la implementación de medidas específicas que aseguraran la continuidad pedagógica. A través de ellas, se fortaleció la trazabilidad de los procesos y el seguimiento del aprendizaje. La calidad educativa se sostuvo mediante decisiones orientadas por criterios de pertinencia y equidad. Así, la contingencia se convirtió en una oportunidad para innovar y consolidar prácticas más resilientes.

Estas actividades se gestaron como respuesta directa a las estrategias de contingencia adoptadas durante la práctica educativa en contextos de incertidumbre. Asimismo, se implementaron la revisión y ajuste del diseño curricular, estrategias de apoyo individualizado para atender las diversas necesidades del estudiantado en garantía de la inclusión y equidad.

Las evaluaciones formativas progresivas se consolidaron como mecanismos de seguimiento adaptativo, lo que favoreció la comprensión y el avance gradual. Por otro lado, la generación de espacios de retroalimentación y diálogo fortaleció el vínculo pedagógico y promovió la reflexión crítica. Estas acciones mitigaron los efectos de la contingencia y enriquecieron la práctica docente. En conjunto, constituyen una respuesta estratégica que resignificó el quehacer educativo.

La revisión y ajuste oportuno del diseño curricular constituyó una actividad esencial para responder a las necesidades emergentes observadas durante el desarrollo formativo. Esta actividad mantuvo la pertinencia y flexibilidad del currículo al lograr incorporar modificaciones que atendieran diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, con la finalidad de favorecer el desarrollo efectivo de competencias como la autonomía y el pensamiento crítico. La evidencia concreta de esta actividad se refleja en los documentos de planeación

revisados, informes de adaptación curricular y registros de modificaciones aprobadas, los cuales muestran cómo la planificación estratégica se ajustó para asegurar el logro de los resultados esperados.

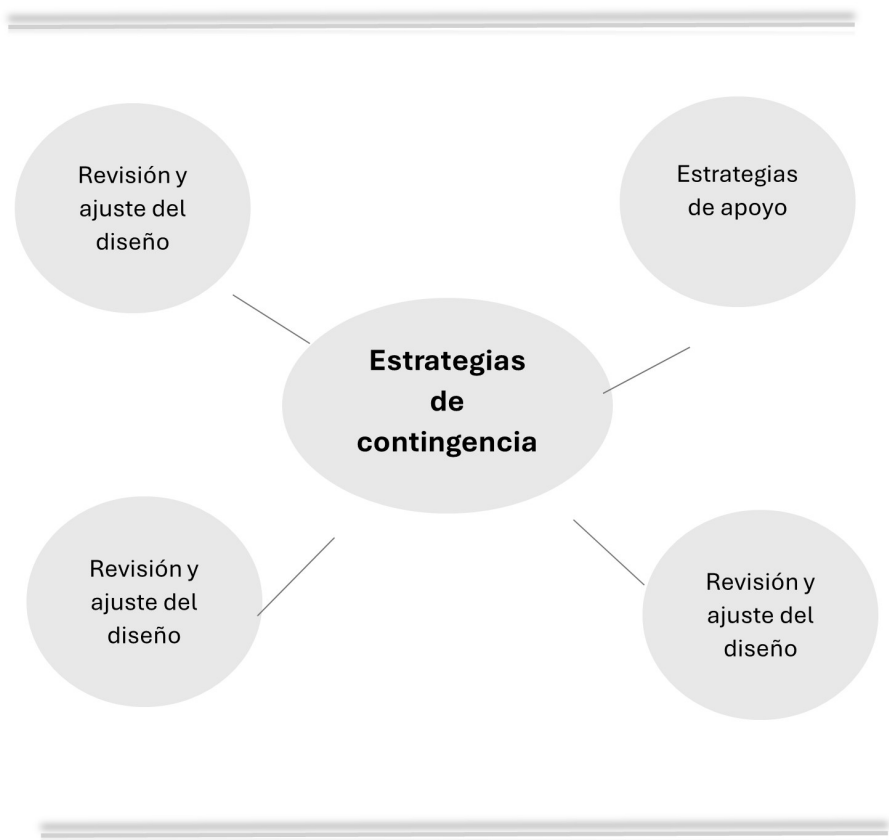
Otra actividad clave fue la implementación de estrategias de apoyo individualizado dirigidas a estudiantes con dificultades específicas o ritmos de aprendizaje variados. Estas intervenciones tuvieron como objetivo facilitar la inclusión y potenciar el desarrollo de competencias comunicativas y colaborativas mediante tutorías personalizadas, adaptaciones en los tiempos de entrega y recursos multisensoriales. La evidencia asociada incluye reportes de seguimiento individual, listas de asistencia a tutorías, y productos académicos mejorados que reflejan avances cualitativos en el desempeño y compromiso del alumnado.

La realización de evaluaciones formativas progresivas permitió monitorear de manera constante el progreso de los estudiantes, identificando fortalezas y áreas de mejora. Esta actividad conectó directamente con el desarrollo de competencias clave, ya que incentivó la autoevaluación y la coevaluación, lo que promueve una reflexión activa sobre el propio aprendizaje. Las evidencias tangibles de esta actividad fueron las rúbricas aplicadas, registros de calificación formativa y análisis comparativos de desempeño a lo largo del tiempo, que validan la efectividad del proceso evaluativo.

Del mismo modo, la generación de espacios de retroalimentación y diálogo constituyó un pilar para consolidar una cultura de aprendizaje reflexivo y autónomo. Mediante sesiones regulares con estudiantes y docentes, se discutieron avances, desafíos y estrategias a seguir, lo que consolidó la comunicación efectiva y la responsabilidad personal en el proceso formativo. Las actas de encuentros, encuestas de satisfacción y registros de compromisos asumidos por los estudiantes forman parte de la evidencia que respalda esta práctica. Véase la Figura 2.3 en representación de las estrategias de contingencia aplicadas.

Las estrategias de contingencia desplegadas muestran una coherencia sólida con los resultados de aprendizaje y el currículo oficial, garantiza que las actividades realizadas respondan de manera pertinente y contextualizada a las necesidades formativas. La trazabilidad entre actividades, evidencias y resultados asegura no solo la calidad y eficacia del proceso, sino también su flexibilidad y capacidad de adaptación en contextos diversos. Así, la experiencia pedagógica analizada enfatiza la integración armónica entre planificación, ejecución y evaluación como base para una formación integral, significativa y orientada a los perfiles de egreso actuales.

Figura 2.3: Estrategias de contingencia



Fuente: elaboración propia. Stock Images Microsoft

2.11.4. Arquitectura de ecosistema estratégico en el proceso formativo

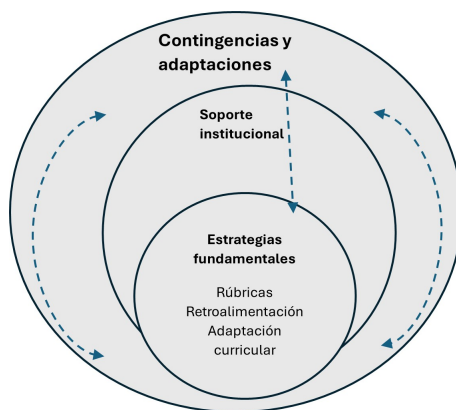
La lógica de conexiones entre las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia dentro de un ecosistema pedagógico responde a la necesidad de articular acciones que permitan la sostenibilidad, flexibilidad y pertinencia del proceso educativo. El ecosistema estratégico se fundamenta en la integración orgánica, donde cada componente fortalece la calidad y potencia la innovación académica. La sincronización entre los distintos tipos de estrategias genera una red dinámica que impulsa el logro de competencias clave, lo que genera un espacio para que la educación responda de manera efectiva a las exigencias del contexto y favorezca el desarrollo integral del estudiante.

La arquitectura del ecosistema inicia con las estrategias núcleo, que conforman el corazón del proceso formativo: la implementación de rúbricas explícitas, la retroalimentación constructiva y la adaptación curricular. Estas acciones garantizan la transparencia, claridad y contextualización de la enseñanza, permiten que cada estudiante asuma un rol activo y autónomo. El andamiaje se refuerza mediante las estrategias de soporte, que proveen condiciones para el éxito: formación docente continua, recursos tecnológicos y comunicación institucional eficiente. Este soporte facilita la actualización profesional, la inclusión pedagógica y la gestión colaborativa, asegurando que el proceso se adapte a la diversidad y complejidad educativa.

En conjunto, las estrategias de contingencia funcionan como mecanismos reactivos y flexibles que aseguran la operatividad ante desafíos inesperados: ajustes curriculares, tutorías individualizadas, evaluaciones progresivas y uso intensivo de tecnología. Su interdependencia con las estrategias núcleo y de soporte permite responder ágilmente a las circunstancias lo que mantiene la calidad y garantiza la trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias. Así, la arquitectura se evidencia en la capacidad del sistema para reorganizarse, integrar aprendizajes y sostener la mejora continua.

Un diagrama visual que acompaña este texto puede conceptualizar el ecosistema estratégico como un sistema circular de tres capas. El núcleo central representa las estrategias fundamentales (rúbricas, retroalimentación, adaptaciones curriculares); la segunda capa rodea al núcleo y muestra los soportes institucionales (formación docente, tecnología y coordinación); la tercera capa, más externa y permeable, aglutina las contingencias y adaptaciones que interactúan con el entorno y permiten la resiliencia ante cambios. Las flechas bidireccionales entre capas sugieren retroalimentación permanente y la posibili-

Figura 2.4: Ecosistema estratégico



Fuente: elaboración propia. Stock Images Microsoft

dad de ajustes en cualquier sentido, lo que ningún componente actúa de manera aislada. Véase el diagrama en la Figura 2.4.

Esta arquitectura demuestra cómo el ecosistema educativo opera como un sistema vivo, abierto e integrado. La interdependencia y flexibilidad entre estrategias hacen posible que el proceso formativo evolucione, se adapte y mantenga la coherencia ante la diversidad de contextos y retos. La visión ecosistémica supera el enfoque fragmentario y promueve una cultura institucional de colaboración, innovación y pertinencia curricular. En última instancia, la arquitectura estratégica consolida una educación centrada en la construcción de sentido, calidad y transformación permanente.

Conexión entre estrategias aplicadas y competencias curriculares

En la experiencia educativa analizada, la integración consciente de estrategias núcleo, de soporte y de contingencia ha sido determinante para el fortalecimiento de competencias curriculares clave: comunicación efectiva, pensamiento crítico, autonomía y trabajo colaborativo.

La articulación entre planificación estratégica y práctica evaluativa ha promovido un proceso formativo flexible y pertinente, orientado al perfil de egreso y capaz de responder éticamente ante la diversidad del aprendizaje. Las evidencias obtenidas tales como rúbricas, portafolios y registros de retroalimentación, demuestran que cada acción pedagógica estuvo conectada con resultados claros y transferibles en consolidación del carácter integral y contextualizado del proceso.

El desarrollo de la comunicación efectiva, tanto oral como escrita, se fortaleció princi-

palmente mediante la aplicación de rúbricas explícitas y la retroalimentación constructiva. Presentar criterios claros desde la planificación estimuló que los estudiantes comprendieran y asumieran las expectativas, lo que facilitó la reflexión sobre sus procesos comunicativos. Las sesiones de retroalimentación, además, generaron espacios dialógicos donde los estudiantes pudieron mejorar sus expresiones y argumentaciones, apropiándose de las herramientas de autoevaluación para identificar avances y áreas de mejora.

El pensamiento crítico fue promovido a través de encuentros periódicos de análisis colaborativo entre docentes y estudiantes. Cada sesión sirvió como escenario para examinar logros y desafíos, acordar compromisos y definir estrategias de aprendizaje. Esta metodología favoreció el autoanálisis y el debate reflexivo en incremento de la conciencia sobre el proceso y estimulación de la capacidad de realizar juicios fundamentados sobre la calidad y pertinencia del propio aprendizaje. Encuestas y registros de tutorías avalan que este enfoque contribuyó a consolidar un ambiente de confianza y responsabilidad crítica Barnett (2001).

La autonomía y el trabajo colaborativo fueron promovidos mediante la adaptación curricular y el uso de recursos tecnológicos, multisensoriales y variados formatos de interacción. La realización de diagnósticos iniciales y ajustes periódicos permitió reconocer la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, en personalización del acompañamiento y aseguramiento de la inclusión. Las actividades grupales y el uso de portafolios digitales generaron ambientes de participación y corresponsabilidad, lo que facilita tanto el desarrollo autónomo como el enriquecimiento colaborativo (Gardner, 2011b; Zabalza, 2003b).

La dinámica interdependiente entre las estrategias aplicadas —núcleo, soporte y contingencia— conformó un ecosistema estratégico que garantizó la coherencia, pertinencia y transferibilidad del aprendizaje. El sistema formativo logró mantenerse relevante, efectivo y contextualizado frente a los diversos desafíos y requisitos del entorno académico y profesional. La flexibilidad y trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias aseguraron la sostenibilidad de las competencias alcanzadas, lo que muestra una arquitectura pedagógica que puede operar como un sistema vivo.

La experiencia educativa implementó exitosamente un conjunto integrado de estrategias núcleo, soporte y contingencia que fortalecen el proceso formativo mediante rúbricas claras, retroalimentación constructiva y adaptación curricular, respaldadas por formación docente continua, uso de recursos tecnológicos y coordinación institucional. Estas acciones configuran un ecosistema pedagógico dinámico e inclusivo, orientado a consolidar las

competencias clave y responder a la diversidad estudiantil para asegurar una enseñanza pertinente y contextualizada.

Evaluar estas estrategias resulta primordial para confirmar su efectividad y asegurar que los procesos formativos se alineen con los aprendizajes que se pretende alcanzar. Esta revisión permitió identificar fortalezas, ajustar enfoques y consolidar prácticas pedagógicas coherentes. En consecuencia, la evaluación se convierte en un mecanismo clave para la mejora continua. Para ello se emplearon instrumentos como rúbricas detalladas, registros de retroalimentación, portafolios digitales y análisis de indicadores asociados a competencias como la comunicación, el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo. Esta evaluación constituye la base de la validez, credibilidad y transferibilidad de la experiencia, lo que asegura un aprendizaje significativo, sostenible y aplicable a diversos contextos educativos.

2.12. Importancia de los instrumentos en la evaluación formativa

Los instrumentos de evaluación son herramientas esenciales para medir la efectividad del proceso educativo y determinar el grado de logro de las competencias planteadas. Su aplicación permitió obtener evidencias concretas sobre el desempeño de los estudiante. En la experiencia analizada, los instrumentos seleccionados respondieron a criterios de claridad, pertinencia y capacidad para evidenciar aprendizajes significativos, lo que promueve una evaluación justa y transparente.

En el marco de una evaluación pedagógica orientada a consolidar el proceso formativo, la aplicación de instrumentos diversos y estratégicamente diseñados resulta fundamental para garantizar la coherencia entre los propósitos educativos y los aprendizajes alcanzados. Las rúbricas claras y específicas permitieron evidenciar los criterios de logro ya que favorecieron la comprensión y la autorregulación por parte del estudiantado.

Los portafolios digitales ofrecieron una visión procesual del aprendizaje, integrando evidencias, reflexiones y progresos individuales. Los registros de retroalimentación y autoevaluación promovieron la corresponsabilidad y el pensamiento crítico, mientras que las sesiones periódicas de retroalimentación constructiva habilitaron espacios de diálogo formativo, ajuste oportuno y fortalecimiento de la relación pedagógica. En conjunto, es-

tos instrumentos configuraron un ecosistema evaluativo inclusivo, ético y orientado a la mejora continua.

A continuación, los instrumentos aplicados en el contexto de la experiencia educativa expuesta en el presente capítulo.

2.12.1. Instrumentos de evaluación aplicados en la experiencia

- Rúbricas evaluativas claras y específicas.
- Portafolios digitales de trabajo.
- Registros de retroalimentación y autoevaluación.
- Sesiones periódicas de retroalimentación constructiva.

2.12.2. Descripción de los instrumentos

Las rúbricas evaluativas se elaboraron con criterios precisos y contextualizados para cada actividad, y fueron socializadas desde el inicio de las unidades formativas. Su estructura permitió valorar la calidad, coherencia y pertinencia de las producciones orales y escritas, facilitando procesos de autoevaluación y coevaluación informada. Al aplicarse de manera sistemática, generaron evidencias significativas como calificaciones detalladas, retroalimentaciones específicas y reportes orientados a la mejora continua. Este enfoque fortaleció la transparencia del proceso evaluativo y promovió la corresponsabilidad en el aprendizaje.

El portafolio digital funcionó como un recurso estructurado para recopilar y organizar las producciones estudiantiles a lo largo del proceso formativo, lo que permitió registrar el progreso tanto individual como colaborativo. Su implementación favoreció la revisión reflexiva de los aprendizajes y el seguimiento sistemático de las evidencias. Además, generó registros documentales que permitieron identificar el desarrollo progresivo de competencias clave. Este instrumento fortaleció la autonomía del estudiante y la trazabilidad pedagógica, lo que se consolida una evaluación centrada en el proceso.

Los registros de retroalimentación se emplearon como instrumentos sistemáticos para documentar observaciones personalizadas del docente y reflexiones escritas por los estudiantes. Su uso favoreció el establecimiento de un diálogo formativo continuo, orientado al acompañamiento y la mejora del aprendizaje. Estos registros permitieron visibilizar

el nivel de compromiso del estudiantado, así como las estrategias implementadas para superar dificultades y fortalecer competencias. En conjunto, constituyeron una evidencia significativa del proceso evaluativo, con valor tanto pedagógico como ético.

Las sesiones de retroalimentación constructiva se desarrollaron como encuentros periódicos orientados al análisis reflexivo de los avances y desafíos experimentados por los estudiantes. Estas instancias promovieron el diálogo pedagógico y la identificación de necesidades formativas y ajustar estrategias de acompañamiento. A través de actas, acuerdos y compromisos documentados, se fortaleció la comunicación efectiva entre docentes y estudiantes. Asimismo, se consolidó una cultura de corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje, basada en la participación y el seguimiento continuo.

La aplicación organizada de estos instrumentos fortaleció la calidad, la equidad y la reflexividad del proceso evaluativo. Su uso permitió consolidar una cultura pedagógica centrada en el acompañamiento, la participación y la mejora continua.

2.12.3. Justificación de la selección de instrumentos

La elección de estos instrumentos respondió a la necesidad de obtener evidencias diversas, integrales y contextualizadas, que permitiesen valorar no solo los productos finales sino también los procesos y actitudes formativas. Estos instrumentos se complementaron para cubrir diferentes dimensiones del aprendizaje, lo que garantiza una evaluación integral, dinámica y centrada en el estudiante.

La implementación organizada de estos instrumentos brindó coherencia y transparencia al proceso evaluativo, fortaleció la validez interna y externa de los resultados obtenidos. Su rigurosa aplicación facilitó el seguimiento continuo, la retroalimentación oportuna y la toma de decisiones fundamentadas, que consolidaron la credibilidad del proceso y aseguramiento de la transferibilidad de la experiencia a otros contextos educativos.

2.13. Indicadores de evaluación y su importancia

Los indicadores son medidas específicas que permiten valorar de manera objetiva aspectos concretos del aprendizaje y el desarrollo de competencias. Su definición clara y su alineación con los objetivos curriculares son clave para asegurar evaluaciones precisas y pertinentes, facilitando la interpretación y uso significativo de los resultados. En esta

experiencia, los indicadores seleccionados reflejaron el avance en competencias clave y el compromiso formativo de los estudiantes.

Indicadores aplicados en la experiencia

- Claridad y coherencia en la comunicación oral y escrita.
- Capacidad de análisis crítico y reflexión autónoma.
- Participación y colaboración en actividades grupales.
- Adecuación y uso de recursos multisensoriales en el aprendizaje.
- Responsabilidad y cumplimiento de compromisos formativos.

Descripción de los indicadores

El indicador de claridad y coherencia evaluó la habilidad de los estudiantes para expresar ideas con orden y precisión, principalmente en presentaciones orales y producciones escritas. Se aplicó mediante rúbricas y observación directa, además se produjeron evidencias en grabaciones, textos y presentaciones.

El análisis crítico y reflexión autónoma se midió en sesiones de diálogo donde los estudiantes debatieron sus procesos de aprendizaje, lo que evidencia la capacidad para identificar fortalezas y áreas de mejora. Estas evidencias se registraron en actas y reportes de tutorías.

La participación y colaboración fueron observadas en las actividades grupales y proyectos, en los que se valoró el compromiso, la comunicación efectiva y la responsabilidad compartida. Se recogieron evidencias en observaciones sistemáticas y productos grupales.

La adecuación al uso de recursos multisensoriales fue valorada a partir de la diversidad y pertinencia con que los estudiantes emplearon materiales y plataformas digitales para enriquecer su aprendizaje. Se analizaron portafolios y registros digitales.

Finalmente, el indicador de responsabilidad evaluó el cumplimiento de acuerdos y compromisos en el proceso de retroalimentación, documentado a través de listas de asistencia, actas de compromisos y autoevaluaciones.

2.14. Criterios de validez adoptados

Para garantizar la credibilidad, consistencia y transferibilidad de la evaluación, se adoptaron criterios rigurosos que incluyeron: la triangulación de evidencias mediante

múltiple instrumentos e indicadores; la transparencia en la aplicación y registro; y la contextualización del análisis, con ajustes progresivos según las características y necesidades de los estudiantes. Esta aproximación metodológica fortaleció la confianza en los resultados y facilitó la replicabilidad del modelo.

La experiencia educativa analizada recogió diversas evidencias mediante la implementación de estrategias formativas integradas, entre las que se encuentran rúbricas evaluativas claras, portafolios digitales, registros de retroalimentación y sesiones periódicas de retroalimentación constructiva. Estas evidencias documentan el progreso en competencias clave como la comunicación, el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo, lo que constituye una base sólida para evaluar la efectividad del proceso formativo y su coherencia con los resultados de aprendizaje esperados.

Para organizar y procesar las evidencias, se aplicó una categorización basada en los instrumentos evaluativos utilizados y los indicadores de desempeño establecidos. Las rúbricas fueron codificadas según criterios específicos de calidad y coherencia en las producciones orales y escritas, mientras que los portafolios digitales permitieron una revisión documental longitudinal del progreso individual y grupal. Los registros de retroalimentación fueron sistematizados para identificar patrones de diálogo formativo y compromiso estudiantil, complementados con análisis descriptivos básicos que permitieron cuantificar la participación y cumplimiento de compromisos de forma integral.

Los hallazgos preliminares revelan patrones consistentes en la mejora de la claridad y coherencia comunicativa, así como en la participación y responsable en actividades colaborativas. Los indicadores asociados a la reflexión autónoma y el uso adecuado de recursos multisensoriales mostraron una tendencia favorable en cuanto a la adopción de estrategias diversificadas de aprendizaje. Asimismo, se evidenció una articulación dinámica entre los instrumentos evaluativos que favorece la transparencia y validez de la evaluación formativa. Estos resultados permiten inferir que la interacción entre los diversos elementos del ecosistema pedagógico contribuye a potenciar competencias esenciales para el aprendizaje significativo.

Como ejemplos ilustrativos, las rúbricas evaluativas generaron reportes detallados que evidencian mejoras continuas en la calidad de las producciones escritas, mientras que los portafolios digitales documentaron la evolución progresiva en el manejo de recursos tecnológicos. Los registros de retroalimentación mostraron la implicación crítica de los estudiantes, registrando compromisos asumidos en las sesiones constructivas que fortalecieron la comunicación pedagógica. La diversidad de evidencias recogidas ofrece un

retrato integral del proceso formativo, lo que evidencia la aplicabilidad y pertinencia de los instrumentos y criterios adoptados.

En resumen, estos hallazgos preliminares abren paso a una reflexión crítica sobre la importancia de mantener un enfoque integrado y flexible en la evaluación formativa, que responda a la diversidad estudiantil con herramientas contextualizadas y rigor metodológico. La experiencia recabada apunta a la necesidad de ajustar los instrumentos y prácticas evaluativas para fortalecer la validez y transferibilidad, de los procesos, que aseguren aprendizajes significativos y sostenibles en distintos contextos educativos.

La validez del proceso evaluativo en la experiencia educativa analizada se aseguró mediante la implementación coordinada y rigurosa de diversos instrumentos y criterios metodológicos. Se adoptó la triangulación de evidencias como principio fundamental, en donde se utilizaron las rúbricas claras y específicas, portafolios digitales, registros de retroalimentación y sesiones periódicas de retroalimentación constructiva para obtener datos integrales y coherentes sobre el desempeño estudiantil. La transparencia en la aplicación de estos instrumentos y el registro sistemático de resultados permitieron garantizar la consistencia interna y externa, lo que fortaleció la confianza en los hallazgos. Además, la contextualización y ajuste progresivo de las herramientas según las características y necesidades de los estudiantes favorecieron la pertinencia y la transferibilidad de los resultados a otros entornos educativos, que consolidaron la validez del proceso formativo y su evaluación.

En cuanto a los sesgos, se identificaron posibles fuentes relacionadas con la subjetividad en la valoración de competencias cualitativas, la heterogeneidad en la participación estudiantil y la influencia del contexto educativo particular. Para mitigarlos, se aplicaron varias estrategias como la definición precisa de criterios en las rúbricas, la promoción de la autoevaluación y coevaluación, y la sistematización de registros formativos para equilibrar las distintas perspectivas. La triangulación de evidencias también ayudó a disminuir la vulnerabilidad a sesgos individuales o contextuales, lo que aseguró un análisis objetivo y multidimensional. Estas acciones permitieron minimizar distorsiones, por lo que incrementaron, la justicia y transparencia en la evaluación de los aprendizajes y procesos.

En términos de factibilidad, el proceso enfrentó desafíos derivados de la necesidad de coordinar acciones entre docentes, estudiantes y recursos tecnológicos, además de la carga documental y análisis de grandes volúmenes de información generada. La gestión del tiempo y el entrenamiento docente para el manejo efectivo de plataformas digitales también representaron dificultades iniciales. Para superar estas barreras, se implementó

formación continua para el personal educativo, se establecieron protocolos claros para el registro y seguimiento, y se promovió la colaboración institucional para compartir responsabilidades. Estas soluciones garantizaron la sostenibilidad del proceso y permitieron un manejo eficiente de las evidencias sin comprometer la calidad ni la integralidad de la evaluación.

Desde esta perspectiva, la reflexión crítica sobre esta experiencia resalta múltiples aprendizajes importantes para la práctica formativa. Se evidencia la necesidad de mantener una evaluación integrada y flexible que reconozca la diversidad estudiantil y utilice herramientas adecuadas al contexto. La articulación entre instrumentos e indicadores genera un ecosistema pedagógico dinámico y relevante que potencia competencias clave y el aprendizaje significativo. Además, el ejercicio crítico de ajuste y mejora continua de las prácticas evaluativas fortalece la validez y transferibilidad de los procesos, en consolidación de un enfoque centrado en el estudiante. Estos hallazgos invitan a explorar y perfeccionar las estrategias que aseguren una evaluación formativa rigurosa, inclusiva y sostenible en diferentes contextos educativos.

La validez del proceso evaluativo en la experiencia educativa se aseguró mediante una combinación integrada y rigurosa de instrumentos y criterios metodológicos. La triangulación de evidencias fue fundamental, al emplear rúbricas claras y específicas, portafolios digitales, registros de retroalimentación y sesiones periódicas de retroalimentación constructiva. Esta diversidad permitió captar de manera integral tanto los productos como los procesos y actitudes de aprendizaje, lo que garantizó la coherencia y consistencia interna y externa en los resultados. Además, la contextualización y los ajustes progresivos de los instrumentos atendieron a las características y necesidades particulares de los estudiantes, lo que favoreció la pertinencia y la transferibilidad de los hallazgos a distintos entornos educativos (Black & Wiliam, 2009)

Asimismo, la validez se fortaleció por la transparencia en el diseño, aplicación y registro de la evaluación al comunicar con claridad los criterios desde el inicio a docentes y estudiantes. Esto promovió una cultura de autoevaluación y coevaluación, que enriqueció el proceso con múltiples miradas y promovió la mejora continua. La utilización combinada de indicadores asociados a competencias clave como la comunicación, el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo, permitió evidenciar avances significativos y fundamentar decisiones pedagógicas con datos confiables y contextualizados (Sadler, 2005).

La articulación de múltiples instrumentos y la definición clara de indicadores permitieron valorar no solo los productos finales, sino también los procesos y actitudes formativas. La retroalimentación constructiva, la autoevaluación y la coevaluación promovieron la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje, lo que incrementó la transparencia y la equidad en la evaluación. El uso de portafolios digitales facilitó la revisión longitudinal del progreso individual y grupal, generando evidencias tangibles sobre el desarrollo de competencias clave. Estas prácticas metodológicas, respaldadas por formación docente continua y coordinación institucional, aseguraron que la evaluación fuera coherente con los objetivos curriculares y los resultados de aprendizaje esperados.

Entre los sesgos identificados destacan la subjetividad en la valoración de competencias de carácter cualitativo, la heterogeneidad en los niveles de participación estudiantil y la influencia de factores contextuales específicos. Para mitigar estos sesgos, se implementaron rúbricas detalladas con criterios específicos y descriptores claros que orientaron el juicio evaluativo, además de fomentar la autoevaluación y coevaluación para equilibrar percepciones. La sistematización y análisis multidimensional de los registros de retroalimentación permitieron enriquecer la reflexión y equilibrar diferentes perspectivas, lo que reduce la vulnerabilidad a juicios parciales o distorsionados. Se trata de poner de manifiesto la importancia de la triangulación en este tipo de estudios. (Aguilar Gavira & Barroso Osuna, 2015).

Por otra parte, el proceso de evaluación enfrentó dificultades relacionadas con la coordinación entre actores, la gestión de grandes volúmenes de información y la capacitación continua necesaria para el manejo efectivo de recursos tecnológicos. El tiempo dedicado a la sistematización documental y el análisis también supuso un reto importante. Para superar estos obstáculos, se promovió la formación docente permanente en evaluación formativa y el uso de plataformas digitales, así como la creación de protocolos claros para el registro y seguimiento de la evidencia. La colaboración institucional fue clave para repartir responsabilidades y asegurar la sostenibilidad del proceso, lo que facilitó un equilibrio entre calidad, tiempo y recursos disponibles.

Además, se implementaron protocolos de revisión y validación de los instrumentos por parte de equipos docentes y coordinadores, lo que permitió detectar y corregir posibles sesgos antes de su aplicación. La formación continua del personal educativo en evaluación formativa y el uso de plataformas digitales para el registro y análisis de datos facilitaron la identificación de patrones y la toma de decisiones fundamentadas. La participación de los estudiantes en la autoevaluación y la coevaluación promovió la reflexión

crítica y la responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje. Estas estrategias contribuyeron a crear un entorno evaluativo más justo, inclusivo y centrado en el desarrollo de competencias clave.

La organización y aplicación organizada de instrumentos de evaluación, indicadores pertinentes y criterios de validez constituyó un componente esencial para garantizar la rigurosidad y la coherencia del proceso formativo. Esta estructura permitió valorar el aprendizaje de manera justa y contextualizada, al tiempo de anticipar y mitigar posibles sesgos, lo que aseguró la factibilidad operativa de las estrategias implementadas. El análisis preliminar de evidencias y la reflexión crítica sobre su validez fortalecieron la toma de decisiones pedagógicas, lo que permitió la promoción de una evaluación ética, inclusiva y orientada a la mejora continua. En conjunto, estos elementos consolidaron una experiencia educativa transparente y comprometida con la calidad del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la reflexión crítica sobre esta experiencia permite visibilizar aprendizajes esenciales para la práctica educativa. Se confirma la importancia de mantener un enfoque integral, flexible y centrado en el estudiante, que utilice instrumentos contextualizados y coherentes con las competencias a desarrollar. La vinculación entre diversos instrumentos e indicadores favorece un ecosistema pedagógico dinámico e inclusivo que consolida aprendizajes significativos y sostenibles. El ajuste y mejora continua en las prácticas evaluativas fortalece la validez y transferibilidad, impulsa además una cultura formativa reflexiva y colaborativa exigida por los contextos educativos actuales. Este ejercicio crítico invita a la consolidación de procesos evaluativos que reconozcan y respondan efectivamente a la diversidad y complejidad del aprendizaje (Black & Wiliam, 2009).

Como cierre del capítulo, se plantea una reflexión crítica que integra los aprendizajes, tensiones y aportes emergentes de la experiencia educativa analizada, con el objetivo de proyectar su aplicabilidad en diversos contextos formativos. Esta mirada integradora permite reconocer el trayecto recorrido, visibilizar los elementos transformadores y delinear orientaciones que puedan enriquecer futuras prácticas pedagógicas, institucionales y colaborativas. En tal sentido, la reflexión se constituye como un ejercicio interpretativo y prospectivo, orientado a consolidar procesos de mejora continua y a reafirmar el compromiso con una educación más equitativa, innovadora y situada en las realidades concretas de quienes la habitan.

La evaluación formativa implementada en esta experiencia educativa permitió consolidar evidencias significativas sobre el desarrollo de competencias clave, tales como

la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo. La utilización de instrumentos como las rúbricas, portafolios digitales, registros de retroalimentación y sesiones constructivas facilitó una valoración integral tanto de procesos como de productos, lo que promovió una evaluación transparente, inclusiva y centrada en el estudiante. Este enfoque impulsó la autorregulación y motivación del alumnado, generando aprendizajes contextualizados y significativos que favorecen la consolidación de competencias para el siglo XXI (Bauz Ruano, 2024; Black & Wiliam, 2009).

La experiencia educativa analizada aportó significativamente al fortalecimiento de competencias curriculares clave mediante la implementación de un conjunto integrado de estrategias núcleo, de soporte y de contingencia. Este diseño metodológico permitió articular de manera coherente la planificación estratégica con la práctica evaluativa, esto facilitó un proceso formativo centrado en el perfil de egreso y en la diversidad cultural y cognitiva del estudiantado. La utilización sistemática de rúbricas claras, portafolios digitales, registros de retroalimentación y sesiones periódicas de diálogo constructivo configuró un ecosistema pedagógico dinámico, inclusivo y ético que potenció el desarrollo de la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo. El enfoque integral, soportado por formación docente continua y coordinación institucional, favoreció la reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas y aportó evidencia sólida para la toma de decisiones fundamentadas (Black & Wiliam, 2009). Estas acciones evidencian un compromiso con la mejora continua y con la sostenibilidad del aprendizaje, asegurando que los procesos formativos respondan a los retos y contextos actuales.

La experiencia desarrollada ha posibilitado la identificación de avances sustantivos en la comprensión y aplicación de los contenidos tratados, así como en el fortalecimiento de competencias fundamentales para el ejercicio educativo. Al mismo tiempo, se evidenciaron ciertas limitaciones vinculadas a la disponibilidad de recursos y a la gestión temporal, factores que condicionaron parcialmente el desarrollo de algunos procesos formativos. Este balance, no constituye un cierre definitivo, sino que convoca a sostener una reflexión crítica que permita resignificar lo vivido como un punto de partida para la profundización de aprendizajes y la proyección de prácticas transferibles a otros escenarios educativos. En tal sentido, la experiencia se configura como un insumo valioso para la mejora continua y la construcción de propuestas pedagógicas más contextualizadas, inclusivas y sostenibles.

A pesar de estos logros, la experiencia enfrentó tensiones y resistencias inherentes a la complejidad del proceso evaluativo y a la diversidad de actores involucrados. La gestión de grandes volúmenes de información generada a través de instrumentos variados requi-

rió una coordinación rigurosa y demandó esfuerzos significativos en tiempo y recursos humanos. La heterogeneidad en la participación estudiantil y la subjetividad en la valoración de competencias cualitativas también representaron desafíos, que fueron abordados mediante la definición precisa de criterios en rúbricas y la promoción de la autoevaluación y coevaluación para equilibrar perspectivas. Asimismo, el proceso evidenció dificultades en la formación docente para el manejo efectivo de plataformas digitales y en la articulación institucional para el seguimiento sistematizado, lo que puso a prueba la factibilidad operativa del modelo. Sin embargo, estas tensiones promovieron espacios para la reflexión crítica y la mejora continua, lo que configura un marco de aprendizaje colectivo que favorece la innovación pedagógica y la resiliencia institucional (López, 2015).

Esta experiencia abre la puerta a una reflexión crítica sobre la necesidad de mantener un enfoque flexible y contextualizado, que reconozca la diversidad estudiantil y fortalezca la transferibilidad de las prácticas evaluativas. La articulación entre instrumentos, indicadores y criterios metodológicos no solo robustece aprendizajes significativos, sino que también invita a la consolidación de una cultura pedagógica reflexiva y colaborativa, orientada a la mejora continua y la adaptación a distintos contextos educativos (Black & Wiliam, 2009).

2.15. Reflexión crítica

Presentar una reflexión crítica sobre la experiencia resulta fundamental para trascender la mera descripción de acciones y resultados, lo que permite una comprensión profunda de los procesos vividos, sus implicancias y sus posibilidades de mejora. Este reflexión no solo facilita la identificación de logros y obstáculos, sino que también promueve una actitud analítica y transformadora frente a la práctica educativa. Al reconocer las tensiones, aprendizajes y aportes en su complejidad, se fortalece la capacidad de proyectar acciones más pertinentes, éticas y sostenibles, en consolidación de una cultura de evaluación reflexiva orientada al desarrollo profesional, institucional y pedagógico.

La evaluación formativa implementada en esta experiencia educativa permitió consolidar evidencias significativas sobre el desarrollo de competencias clave, tales como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo. La utilización de instrumentos como las rúbricas, portafolios digitales, registros de retroalimentación y sesiones constructivas facilitó una valoración integral tanto de procesos como

de productos, lo que se promovió como una evaluación transparente, inclusiva y centrada en el estudiante.

Si bien la experiencia generó avances significativos en términos pedagógicos e institucionales, también puso en evidencia una serie de tensiones y resistencias que acompañaron su implementación. Reconocer estos desafíos resulta clave para comprender la complejidad de los procesos de cambio educativo, así como para identificar los factores que pueden limitar o ralentizar su consolidación. A continuación, se presentan las principales dificultades enfrentadas, las cuales permitieron problematizar la experiencia vivida, así como también proyectar estrategias más sostenibles y contextualizadas para futuras intervenciones.

No obstante, la experiencia enfrentó desafíos relacionados con la subjetividad inherente en la valoración cualitativa, así como la heterogeneidad en la participación estudiantil, que impactaron en la uniformidad y validez de los resultados. La gestión de grandes volúmenes de información producto de diversos instrumentos representó otra dificultad, lo que exige sistemas eficientes de organización y formación docente continua para asegurar una interpretación fiable y sostenible del proceso. Estas tensiones evidencian la necesidad de ajustes constantes en la metodología y un enfoque flexible que reconozca la diversidad y particularidades del contexto educativo (Largo Taborda & Henao-Díaz, 2022).

Los aprendizajes personales, colectivos e institucionales constituyen un eje fundamental para comprender el alcance transformador de toda experiencia educativa. Su reconocimiento permite visibilizar no solo el crecimiento individual de los actores involucrados, sino también la consolidación de dinámicas colaborativas y el fortalecimiento de estructuras institucionales orientadas al cambio. Estos aprendizajes, al entrelazarse, generan una sinergia que consolida la reflexión crítica, la innovación pedagógica y el compromiso con la mejora continua. En este sentido, su importancia radica en que trascienden lo anecdótico y se convierten en referentes estratégicos para proyectar prácticas más inclusivas, contextualizadas y sostenibles.

La experiencia propició aprendizajes significativos a nivel personal, colectivo e institucional. En lo personal, fortaleció la comprensión crítica sobre la importancia de una evaluación formativa orientada al desarrollo integral del estudiante. Colectivamente, estimuló la colaboración docente para el diseño y aplicación de instrumentos ajustados a necesidades específicas, lo que promovió un ambiente de retroalimentación constructiva y mejora continua. Institucionalmente, aportó a la consolidación de una cultura pedagó-

gica reflexiva, que valora la adaptabilidad y fomenta la innovación educativa, elevando la calidad y equidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Palma Oliveros, 2022).

En el marco de esta reflexión final, resulta imprescindible destacar el valor estratégico de la evaluación formativa como eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su análisis permite integrar los aportes, tensiones y aprendizajes derivados de la experiencia, lo que proyecta su potencial transformador hacia escenarios educativos diversos. Esta sinopsis no solo contribuye a consolidar una mirada crítica sobre las prácticas evaluativas, sino que también orienta la construcción de culturas pedagógicas más inclusivas, flexibles y comprometidas con la mejora continua. Desde esta perspectiva, se presenta a continuación una reflexión que profundiza en el papel de la evaluación formativa como motor de autonomía, significatividad y colaboración institucional.

Esta experiencia revela que la evaluación formativa no solo actúa como una herramienta para medir, sino como un proceso dinámico que potencia el aprendizaje significativo y la autonomía estudiantil. La articulación coherente entre instrumentos, indicadores y criterios metodológicos es clave para superar resistencias y consolidar prácticas inclusivas y contextualizadas. La mejora continua y la formación docente permanente emergen como pilares para garantizar la validez y adaptabilidad del proceso evaluativo. Así, se invita a una cultura pedagógica colaborativa y flexible, capaz de responder a la diversidad y desafíos propios de diferentes entornos educativos, en consolidación de aprendizajes duraderos y transferibles (Bauz Ruano, 2024; Black & Wiliam, 2009; Largo Taborda & Henao-Díaz, 2022).

Esta experiencia ha generado aprendizajes significativos en tres ámbitos fundamentales: el personal, el colectivo y el institucional. En el plano personal, los docentes profundizaron su comprensión sobre la importancia de una evaluación formativa integrada y orientada a la autorregulación y corresponsabilidad del estudiantado al diseñar y aplicar instrumentos contextualizados y transparentes. A nivel colectivo, se fortaleció la cultura colaborativa y dialógica entre docentes, estudiantes y gestores educativos, lo que promovió una corresponsabilidad compartida en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se cultivó una comunicación fluida y reflexiva. Institucionalmente, la experiencia evidenció la necesidad de implementar políticas claras que respalden la formación continua, la coordinación interdepartamental y el uso efectivo de recursos tecnológicos, que fomenten la sostenibilidad y escalabilidad de los procesos evaluativos. Estos aprendizajes consolidan un compromiso profundo con la calidad educativa y ofrecen pautas para la mejora sistemática y contextualizada del sistema formativo (Sadler, 2005).

La experiencia educativa analizada constituye un ejemplo paradigmático de evaluación formativa integral que articula estrategias, instrumentos e indicadores para responder a la complejidad y diversidad del aprendizaje contemporáneo. Los aportes evidenciaron la efectividad de un enfoque sistémico y flexible que promueve competencias clave y favorece procesos significativos y sostenibles. Las tensiones detectadas, lejos de ser obstáculos insalvables, actuaron como catalizadores para la innovación y el perfeccionamiento institucional y pedagógico. Los aprendizajes compartidos por los actores involucrados refuerzan la necesidad de una cultura evaluativa ética, inclusiva y centrada en el estudiante, que impulse la mejora continua y la transferencia de buenas prácticas a distintos contextos educativos. Este ejercicio reflexivo invita a consolidar procesos formativos que reconozcan la diversidad, integren herramientas contextualizadas y promuevan la responsabilidad mediante una evaluación justa, transparente y pertinente (Black & Wiliam, 2009).

Como cierre del recorrido analítico, se plantea una reflexión crítica que vincula los hallazgos más relevantes de la experiencia con su potencial de transferencia a otros escenarios educativos. Este ejercicio evaluativo final permite integrar los aprendizajes desde una perspectiva transformadora que facilita una proyección contextualizada a su aplicación en prácticas pedagógicas diversas. A continuación, se presentan las ideas que sintetizan este trayecto formativo, en el que se destacan sus aportes, tensiones y posibilidades de mejora continua.

La experiencia desarrollada ha permitido identificar avances significativos en la comprensión y aplicación de los contenidos abordados, así como el fortalecimiento de habilidades esenciales para la práctica educativa. No obstante, también se observaron limitaciones relacionadas con recursos disponibles y tiempos destinados, que condicionaron algunos procesos. Este balance invita a continuar la reflexión crítica y, entender que la experiencia como un logro puntual que, al mismo tiempo, representa un punto de partida para profundizar aprendizajes y promover su transferencia a contextos diversos. Así, este cierre evaluativo actúa como bisagra narrativa, pues conecta la valoración obtenida con la exploración reflexiva expuesta en el presente capítulo.

La inclusión de una reflexión crítica sobre la experiencia desarrollada constituye un componente esencial para comprender en profundidad los alcances, tensiones y aprendizajes que emergen del proceso formativo. Más allá de documentar acciones o resultados, esta reflexión permite interpretar el sentido pedagógico de la experiencia, identificar sus aportes transformadores y reconocer los desafíos que condicionaron su implementación.

Al situarse como un ejercicio de análisis y proyección, la reflexión crítica no solo enriquece la comprensión del recorrido realizado, sino que habilita la construcción de nuevas posibilidades para la mejora continua, la transferencia contextualizada y el fortalecimiento de una práctica educativa más consciente, equitativa y comprometida con la calidad. Como parte de estas, seguidamente se exponen los aportes de la experiencia, tensiones o resistencias encontradas, aprendizajes personales y una síntesis reflexiva.

2.16. Dinámica formativa

Aportes de la experiencia: La implementación de esta experiencia generó beneficios evidentes en el desarrollo docente y estudiantil, lo que facilitó nuevas estrategias pedagógicas, una mejor comprensión de los contenidos y la consolidación de la colaboración institucional. Se destacó el fortalecimiento de capacidades analíticas y comunicativas, además de la integración de herramientas tecnológicas que enriquecieron el proceso formativo.

Tensiones o resistencias encontradas: A pesar de los avances, se identificaron tensiones relacionadas con la adecuación de recursos, dificultades de adaptación a cambios metodológicos y resistencias vinculadas a hábitos previos y cargas laborales. Estas barreras limitaron ciertas acciones y evidenciaron la necesidad de flexibilización y apoyo institucional para fomentar procesos de cambio sostenibles.

Aprendizajes personales, colectivos e institucionales: La experiencia propició aprendizajes que trascienden lo individual, que integraron al equipo pedagógico y a la institución en un proceso de reflexión y mejora continua. Destacan la importancia de la comunicación efectiva, la planificación colaborativa y la evaluación formativa como pilares para la innovación educativa y el compromiso con la calidad.

Síntesis reflexiva: En conjunto, los aportes, tensiones y aprendizajes evidencian la experiencia como un espacio productivo de construcción y transformación. Reconocer sus retos y potencialidades permite proyectar futuras acciones orientadas a fortalecer prácticas educativas, consolidar procesos de acompañamiento y asegurar la transferencia de conocimientos en distintos escenarios, lo que evidencia el valor formativo y estratégico de la experiencia.

2.17. Conclusiones

La experiencia compartida en este capítulo revela una dinámica formativa rica en aportes, aprendizajes y desafíos, cuya importancia radica en su capacidad para transformar prácticas educativas desde una perspectiva crítica y situada. La implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, el fortalecimiento de competencias analíticas y comunicativas, y la incorporación de herramientas tecnológicas no solo enriquecieron el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también consolidaron vínculos institucionales orientados a la colaboración y la mejora continua. Estos logros evidencian que el desarrollo profesional docente y estudiantil puede potenciarse mediante acciones reflexivas, contextualizadas y sostenidas, que reconozcan la diversidad de trayectorias y necesidades presentes en el aula.

Sin embargo, el reconocimiento de tensiones permite dimensionar con mayor profundidad los retos que acompañan los procesos de innovación educativa. En este sentido, la experiencia se configura como un espacio de aprendizaje colectivo, donde la comunicación efectiva, la planificación colaborativa y la evaluación formativa emergen como pilares fundamentales para la transformación institucional. La reflexión crítica sobre estos elementos no solo enriquece la comprensión del recorrido realizado, sino que proyecta futuras acciones orientadas a fortalecer el acompañamiento pedagógico, promover la equidad y asegurar la transferencia de conocimientos en escenarios diversos. Así, la experiencia adquiere un valor estratégico para la construcción de una educación más pertinente, inclusiva y comprometida con la calidad.

Al concluir la exposición de este capítulo, cabe subrayar que la experiencia analizada se configura como un espacio fértil de construcción pedagógica, en el que convergen logros significativos, desafíos persistentes y aprendizajes transformadores. Los aportes alcanzados, en términos de desarrollo docente, apropiación de estrategias y fortalecimiento institucional, dan cuenta de una práctica educativa en evolución, comprometida con la mejora continua. No obstante, las tensiones identificadas revelan la complejidad de los procesos de cambio, especialmente cuando se enfrentan inercias estructurales, limitaciones de recursos y resistencias culturales. En este contexto, los aprendizajes emergentes, tanto personales como colectivos e institucionales, adquieren un valor estratégico: iluminan caminos posibles hacia una educación más colaborativa, reflexiva y adaptativa. Así, esta experiencia deja una huella en quienes la protagonizaron, al tiempo de ofrecer claves

valiosas para proyectar acciones futuras que consoliden una cultura pedagógica innovadora, crítica y sostenida.

Esta experiencia deja aprendizajes valiosos y abre horizontes para imaginar una práctica educativa consciente, inclusiva y transformadora. La obra que entregamos es una invitación a seguir explorando caminos formativos que reconozcan la complejidad del presente y abracen la potencia del cambio educativo como tarea compartida.

Bibliografía

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia de investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/issue/view/3203>
- Barnett, R. (2001). *Incertidumbre y complejidad en la educación*. Gedisa.
- Bauz Ruano, A. C. (2024). Impacto de la evaluación formativa en el desempeño académico y el desarrollo de habilidades metacognitivas en estudiantes con NEE. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3620-3635. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11578
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (3.^a ed.). Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD. <https://tinyurl.com/nbuh9wnh>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Córdova, M., Curioso, W. H., & Cerquin, J. (2023). *Transformación digital y modelos de referencia en la educación superior* [Fondo Editorial]. Universidad Continental. <https://doi.org/10.18259/2023001>
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Currículo, docencia y aprendizaje en la universidad*. Paidós.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. <https://tinyurl.com/4xfu6h54>
- Elliott, J. (1993). *Reconstructionism and pragmatism: Combining temporal frames*. Oxford University Press.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5.^a ed.). Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Gardner, H. (2011a). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (30th anniversary). Basic Books.
- Gardner, H. (2011b). *Inteligencias múltiples y su impacto en la enseñanza*. Paidós.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jara, O. (2018). *Innovaciones en evaluación educativa*. Editorial Universitaria.
- Jara, P. (2018). *Sistematización de experiencias educativas para la mejora continua*. Ediciones Universitarias.
- Largo Taborda, W. A., & Henao-Díaz, D. (2022). Evaluación formativa: impulsando el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente. *Revista de Investigaciones UCM*, 22(39). <https://doi.org/10.22383/ri.v22i39.190>
- López, A. (2015). *La evaluación auténtica en educación: Fundamentos y experiencias*. Graó.
- Palma Oliveros, C. C. (2022). *Evaluación formativa y autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/102844>
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264262>
- Stake, R. E. (1995a). *The Art of Case Study Research*. SAGE.
- Stake, R. E. (1995b). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final del Proyecto Tuning América Latina*. Universidad de Deusto.
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). School Motivation, Emotional Intelligence and Academic Performance in Students of Secondary Education. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. *Estudios sobre Educación*, (16), 197. <https://tinyurl.com/2vpkhacx>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). Sage Publications.
- Zabalza, M. Á. (2003a). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.

Zabalza, M. Á. (2003b). *La planificación del aprendizaje: Diseño curricular y actividades de enseñanza*. Narcea.

Innovación y diversidad en la formación universitaria. Enfoques desde la evaluación y el currículo

Resumen

Este libro sistematiza dos experiencias educativas que, desde enfoques complementarios, promueven la transformación de la práctica docente y el fortalecimiento de una educación equitativa, inclusiva y contextualizada. El primer capítulo explora cómo la aplicación integrada de metodologías activas con enfoque inclusivo redefine la enseñanza universitaria al convertir la sistematización en una invitación a repensar la universidad como espacio de encuentro y justicia educativa. El segundo capítulo analiza críticamente la evaluación pedagógica en educación básica y media, lo que evidencia cómo la ausencia de rúbricas limita el seguimiento formativo y se propone su implementación como mediación estratégica. Ambos capítulos revelan aprendizajes significativos en los planos personal, colectivo e institucional, destacando la reflexión docente, la colaboración académica y la innovación pedagógica. Las experiencias compartidas consolidan una cultura educativa comprometida con la mejora continua, la adaptabilidad y la transformación de los procesos formativos. El texto se proyecta como un aporte relevante para quienes buscan construir prácticas educativas más conscientes, sostenibles y centradas en la diversidad.

Palabras claves: educación inclusiva; metodologías activas; evaluación pedagógica; rúbricas; reflexión docente; innovación educativa; aprendizaje transformador

Abstract

This book systematizes two educational experiences that, from complementary approaches, promote the transformation of teaching practices and the strengthening of equitable, inclusive, and contextualized education. The first chapter explores how the integrated application of active methodologies with an inclusive approach redefines university teaching, turning systematization into an invitation to rethink the university as a space for encounter and educational justice. The second chapter critically analyzes pedagogical assessment in basic and secondary education, showing how the absence of rubrics limits formative monitoring and proposing their implementation as a strategic mediation. Both chapters reveal significant learning at personal, collective, and institutional levels, highlighting teacher reflection, academic collaboration, and pedagogical innovation. The shared experiences consolidate an educational culture committed to continuous improvement, adaptability, and the transformation of learning processes. The text stands as a relevant contribution for those seeking to build more conscious, sustainable, and diversity-centred educational practices.

Keywords : Inclusive education; active methodologies; pedagogical assessment; rubrics; teacher reflection; educational innovation; transformative learning.