



PRIMERA EDICIÓN

INNOVACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: SISTEMATIZACIÓN DE TRES EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

AUTORÍA

Abraham Clemente Varas Santafé
Mendieta Lucas, Lourdes Monserrate
Washington Javier Paguay Balladares

Innovación educativa universitaria: sistematización de tres experiencias pedagógicas

Autor

Abraham Clemente Varas Santafé
Universidad Estatal de Milagro
avarass3@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-1961-7524>

Lourdes Monserrate Mendieta Lucas
Universidad Estatal de Milagro
lmendieta@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4692-6979>

Washington Javier Paguay Balladares
Universidad Estatal de Milagro
wpaguayb@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-0007-0490>

© 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 la editorial.

Editorial: Ediciones RISEI

Colección Sitematización de Experiencias Educativas Innovadoras

Título del libro: Innovación educativa universitaria: sistematización de tres experiencias pedagógicas

Autoría: Abraham Clemente Varas Santafé / Lourdes Monserrate Mendieta Lucas / Washington Javier Paguay Balladares

Edición: Primera edición

Año: 2025

ISBN digital: 978-9942-596-74-1

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-74-1>

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

Corrección de estilo: Unidad de Redacción y Estilo

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 InDesign.

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

Contacto: info@risei.org

Prólogo

El presente libro titulado “Innovación educativa universitaria: sistematización de tres experiencias pedagógicas”, emerge de las trincheras mismas de la práctica docente contemporánea. En un panorama educativo global marcado por la aceleración tecnológica, la diversificación de las audiencias estudiantiles y la permanente exigencia de relevancia social, este volumen no solo ofrece relatos de lo acontecido en las aulas de la Universidad Estatal de Milagro, sino que construye, a partir de ellos, un andamiaje conceptual y metodológico de gran valor para cualquier educador comprometido con la transformación de su quehacer.

La decisión de compilar estas tres experiencias bajo el sello RISEI responde a una convicción profunda: que el conocimiento más valioso en educación superior no siempre reside en las grandes teorías importadas, sino que con frecuencia germina en la reflexión crítica y sistemática sobre la práctica local. Este libro es un testimonio de ello. Cada capítulo es un viaje desde la incertidumbre inicial hacia un entendimiento profundo, un proceso de alquimia pedagógica donde el problema se convierte en oportunidad, la experiencia en conocimiento transferible.

El primer capítulo, “De la vivencia al argumento: escritura académica como práctica crítica en la formación universitaria”, a cargo del profesor Abraham Clemente Varas Santafé, aborda una paradoja fundamental de nuestra época: en la era de la sobreinformación, los estudiantes llegan a la universidad con una capacidad mermada para procesar, analizar y construir conocimiento riguroso. Varas no se limita a diagnosticar el problema; implementa una intervención audaz que somete a los estudiantes al rigor de las fuentes indexadas, no como un castigo, sino como un acto de dignificación intelectual. Su narrativa detalla cómo la “imposición del canon epistémico” —exigir el uso exclusivo de fuentes Scopus— operó inicialmente como un shock, pero luego se reveló como la condición de posibilidad para que los estudiantes descubrieran el poder de la argumentación fundada. Lo más destacable de su relato es la manera en que entrelaza el rigor bibliográfico con la dimensión emocional del aprendizaje. Las tutorías cognitivas no se centraron en corregir comas, sino en interrogar la coherencia epistemológica de los argumentos, generando un espacio donde “el rigor se entendió como un modo de

pensar”. Los resultados, medidos a través de indicadores como la Densidad Argumentativa y la Resiliencia Metacognitiva, van más allá de las calificaciones; revelan una transformación identitaria donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un sujeto epistémico, un agente de su propio pensamiento.

El segundo capítulo, “Innovación y desafíos en la sistematización de la asignatura Titulación II: Una Experiencia en la Modalidad en Línea”, de la profesora Lourdes Monserrate Mendieta Lucas, nos transporta a un escenario opuesto en su naturaleza pero igualmente desafiante: la gestión de la diversidad y la masividad en un entorno virtual. Mendieta se enfrenta a la complejidad de guiar a un grupo numeroso y temáticamente heterogéneo de estudiantes de Trabajo Social en su proyecto final de titulación. Su sistematización es un masterclass en gestión pedagógica adaptativa. Frente a la dispersión inicial, no impone un modelo rígido, sino que diseña un “ecosistema pedagógico” flexible, donde el Aprendizaje Basado en Proyectos, las exposiciones colaborativas y las tutorías personalizadas se articulan como engranajes de un mismo sistema. La profesora Mendieta demuestra con evidencia concreta cómo la evaluación formativa, materializada en rúbricas detalladas y retroalimentación asincrónica, permite mantener la coherencia académica sin sacrificar la atención a la diversidad de trayectorias e intereses. Su experiencia es un faro para cualquier programa que deba equilibrar el control de calidad con el respeto por la autonomía y la singularidad de cada estudiante en entornos digitales. Aprender a navegar en la virtualidad, nos muestra Mendieta, no es solo una cuestión de dominio tecnológico, sino sobre todo de diseño de experiencias de aprendizaje que fomenten la autorregulación y el sentido de comunidad.

El tercer capítulo, “Estrategias núcleo y soporte en la gestión de crisis: una experiencia de sistematización educativa”, cierra la trilogía llevándonos a un terreno de alta tensión formativa: la simulación de crisis comunicacionales. Este capítulo, anónimo en su autoría pero no en su profundidad, presenta un modelo tripartito —Núcleo, Soporte, Contingencia— que trasciende lo anecdótico para convertirse en un marco analítico robusto. La experiencia detalla cómo los estudiantes, inmersos en un entorno hiperrealista de simulación, logran transitar de la “reacción inicial desordenada y emocional” a la ejecución disciplinada de protocolos de comunicación institucional. La brillantez de la sistematización reside en demostrar que la acción efectiva (el Núcleo) es insostenible sin un ecosistema de Soporte institucional —desde la infraestructura tecnológica hasta la cultura del debriefing— que la haga posible. Métricas como el Tiempo de Detección y Respuesta (TDR) y la Tasa de Consistencia de

Mensajes Clave (TCMC) objetivan el aprendizaje, transformando la intuición en ciencia aplicada. Este capítulo no solo enseña a gestionar una crisis; enseña a aprender de la crisis, cerrando el ciclo de la praxis reflexiva.

Como hilo conductor, las tres sistematizaciones enfatizan el papel irreemplazable del acompañamiento pedagógico. No se trata de un acompañamiento blando o complaciente, sino de una presencia docente intencionada, desafiante y sustentada en la ética del cuidado. Los autores demuestran que la verdadera innovación no está en los recursos aislados, sino en la articulación sistémica de exigencias altas con apoyos robustos. Otro aprendizaje transversal es la centralidad de la evaluación como proceso formativo, no como veredicto final. Las rúbricas, los indicadores y las narrativas reflexivas se convierten en espejos que permiten a los estudiantes verse en proceso de devenir profesionales.

Este libro es, en esencia, una invitación. Una invitación a abandonar la queja estéril sobre las carencias del sistema y a emprender, desde nuestro espacio de acción, la construcción de alternativas pedagógicas fundamentadas. Es un recordatorio poderoso de que sistematizar no es un ejercicio burocrático, sino un acto de conciencia crítica que nos permite, como comunidad docente, escribirnos a nosotros mismos como sujetos de saber y de cambio.

Agradezco profundamente a los autores por su generosidad al exponer no solo sus éxitos, sino también sus tensiones y dilemas, que son la materia prima de nuestro aprendizaje colectivo. Confío en que los lectores de esta obra —docentes, coordinadores, gestores— encuentren en sus páginas no solo modelos replicables, sino sobre todo, la inspiración para mirar su propia práctica con ojos de investigador, y para atreverse a escribir, desde sus aulas, los próximos capítulos de la innovación educativa en nuestra América Latina.

Resumen general

Este libro compila tres experiencias educativas sistematizadas en la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador), que abordan desafíos centrales de la educación superior contemporánea. El primer capítulo documenta una intervención en la asignatura de Sociología, donde se transformó la escritura académica de práctica mecánica a herramienta de pensamiento crítico, mediante el uso exclusivo de fuentes indexadas en Scopus, tutorías cognitivas y evaluación formativa. Los resultados evidenciaron una mejora sustancial en la argumentación y la apropiación del discurso académico. El segundo capítulo analiza la gestión de la asignatura Titulación II en Trabajo Social en modalidad virtual, caracterizada por la diversidad temática y la masividad estudiantil. La implementación de Aprendizaje Basado en Proyectos, tutorías personalizadas y un ecosistema de evaluación formativa permitieron mantener la coherencia académica mientras se fomentaba la autonomía y la autorregulación. El tercer capítulo expone una experiencia de simulación en la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional, donde se aplicó un modelo tripartito (Núcleo, Soporte, Contingencia) para desarrollar competencias estratégicas en entornos de incertidumbre. La sistematización demostró cómo la articulación entre protocolos, infraestructura tecnológica y reflexión post-acción permite superar reacciones emocionales iniciales y gestionar crisis de manera efectiva. La obra enfatiza que la sistematización, más que un relato, es una metodología que transforma la práctica en conocimiento pedagógico transferible, ofreciendo modelos replicables para innovar en contextos universitarios diversos.

Palabras clave: Sistematización de experiencias; escritura académica; educación en línea; gestión de crisis; innovación educativa

ÍNDICE

Prólogo.....	17
Resumen.....	20

Capítulo I -

De la vivencia al argumento: escritura académica como práctica de formación universitaria.	23
---	----

Capítulo II -

Innovación y desafíos en la sistematización: una experiencia en la modalidad en línea.....	83
--	----

Capítulo III -

Estrategias núcleo en la gestión de crisis: una experiencia de sistematización educativa.....	119
---	-----

CAPÍTULO I

De la vivencia al argumento: escritura académica como práctica crítica en la formación universitaria

Abraham Clemente Varas Santafé

Universidad Estatal de Milagro

avarass3@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1961-7524>

Resumen

Este capítulo sistematiza una experiencia educativa desarrollada en la asignatura Sociología, Antropología Cultural y Subjetividad con 48 estudiantes universitarios. El propósito fue transformar la escritura académica de una práctica mecánica a una herramienta de pensamiento crítico, mediante la exigencia de fuentes indexadas en Scopus y estrategias de acompañamiento pedagógico. La metodología combinó problematización inicial, revisión iterativa, tutorías cognitivas y evaluación formativa. Los resultados evidenciaron una mejora sustancial en la calidad argumentativa de los textos, la apropiación crítica del discurso académico y el desarrollo de una voz autoral reflexiva, confirmando la viabilidad de un modelo de alfabetización académica situada.

Palabras clave: escritura académica; pensamiento crítico; alfabetización académica; fuentes indexadas; sistematización de experiencias.

1. Introducción

Esta experiencia se desarrolló en el marco de la materia Sociología, Antropología Cultural y Subjetividad, impartida como un escenario de transformación intelectual y emocional para un grupo de 48 estudiantes, comprendiendo 33 mujeres y 15 hombres, cuyas edades oscilaban entre los 19 y 21 años. La mayoría había cursado la materia Contextos bajo mi dirección, lo que permitió identificar una continuidad en los hábitos de estudio y expectativas frente al proceso de aprendizaje. El aula se configuró como un espacio de rigor académico y exploración intelectual donde se transformó la relación de los estudiantes con el conocimiento; frente a este escenario del aprendizaje superficial y la dependencia de fuentes no académicas, se estableció como norma que todas las referencias provinieran exclusivamente de revistas indexadas en Scopus, salvo que se utilizasen fuentes oficiales de la universidad.

Esta exigencia, lejos de ser un capricho, respondía a una necesidad de formar docentes capaces de distinguir entre la opinión y el dato, entre el conocimiento popular y la evidencia científica. Un momento revelador ocurrió al instante de establecer esta exigencia; esta simple norma se convirtió en un desafío para los estudiantes, quienes, al enfrentarse a esta dificultad de acceder a fuentes académicas en Scopus, experimentaron frustración que oscilaba entre el desconcierto y la resistencia. Esto demostró el reto de transitar desde la comodidad de lo conocido hasta el rigor de lo fundamental, donde la principal limitación fue el acceso restringido a bases de datos especializadas, sumando la resistencia inicial de los estudiantes de abandonar sus viejas prácticas de escritura y consulta. Esta limitación se convirtió en una oportunidad para implementar estrategias de acompañamiento en clase que incluyeron revisión aleatoria de tareas, corrección colectiva de dudas, orientación en la búsqueda de información y debates guiados.

Este escenario no solo condicionó la experiencia, sino que también lo definió desde su sentido pedagógico, con el objetivo claro de formar estudiantes capaces de investigar, argumentar y escribir con sustento teórico y metodológico válido. Se trataba de desmontar el mito del “me contaron que...” y reemplazarlo por el “he leído, he contrastado, he comprendido”. El resultado fue tan contundente como esperanzador: más del 90% de los estudiantes alcanzaron calificaciones sobresalientes, con un promedio de 9,23 en la actividad evaluativa principal. Pero más allá de los números, lo que se evidenció fue un cambio de actitud en los estudiantes: los discentes dejaron de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos activos del conocimiento. Aprendieron a

investigar, a argumentar, a dudar con método y a construir con evidencia. En otras palabras, comenzaron a pensar como sujetos críticos reflexivos.

Es por ello que este texto nace de esta experiencia, la cual constituye una sistematización de experiencias de aprendizaje que permite reflexionar sobre el proceso formativo que desafió la comodidad, abrazó la complejidad y cultivó el pensamiento crítico. De esta experiencia se desprende que la educación aspira a formar seres humanos capaces de transformar su realidad; esta sistematización evidencia cómo el rigor científico aplicado de manera consistente puede ser capaz de orientar el quehacer educativo incluso en contextos de incertidumbre.

2. Problemática y contexto

En el ámbito de la formación universitaria en ciencias sociales, se identifica una problemática central que trasciende lo metodológico: la escasa integración entre el rigor de la escritura académica y la dimensión emocional y subjetiva del estudiante como agente de su propio aprendizaje. La asignatura Sociología, Antropología Cultural y Subjetividad se caracteriza por interperlar la experiencia vital de los estudiantes; al iniciar este curso, los estudiantes llegaron con ideas preliminares y esquemas en desarrollo, lo que Bernárdez (2024) describe como “un orden desordenado cuando se apunta de prisa lo que llama la atención y anticipa el pensar” (p. 185). Sin embargo, el pensar anticipado requiere ser guiado a la escritura académica con sentido. Dicha escritura académica, como señala Avendaño et al. (2017), “exige un adecuado desarrollo del pensamiento, donde se ven inmersas las operaciones mentales en todos sus niveles” (p. 4), pero también implica la construcción de una voz propia que logre articular la argumentación rigurosa con una posición subjetiva.

La persistencia de esta situación genera consecuencias directas en el proceso de aprendizaje, por cuanto el aula se convierte en un espacio de participación superficial, donde los estudiantes leen sin comprender, escriben sin convicción y sienten sin poder expresar. Lo cual se traduce en una carencia de convicción y análisis. Como advierte Acosta et al. (2022), “es obligatorio propiciar la transformación del rol del alumno y conducirlo a una participación más activa en su proceso formativo” (p. 6). De no mediar una intervención pedagógica, la escritura académica se reduce a un trámite formal, marginando la subjetividad y limitando la construcción de un conocimiento significativo. En este sentido, Rey-Castillo y Gómez-Zermeño (2021) lo resumen con precisión: “el texto académico tendrá sentido solo si los significados que

se encuentran en él son producto de una actividad en la que se comprenda y se tenga una postura ante un conocimiento” (p. 3).

La manifestación de esta problemática fue evidente en las primeras intervenciones en el aula. Al establecer como requisito el uso exclusivo de fuentes académicas indexadas en Scopus, una estudiante levantó la mano y preguntó: “¿Y si no encuentro nada en Scopus, puedo usar lo que me dijeron en casa?”. Esta intervención del estudiante evidenció una brecha en las competencias sobre la búsqueda de la información científica especializada, además de una tensión profunda entre el saber experiencial y el conocimiento científico, pero también entre lo emocional y lo académico. Posteriormente, los primeros ensayos escritos confirmaron el diagnóstico: los textos estaban llenos de vivencias, pero vacíos de análisis. La experiencia se narraba, pero no se problematizaba ni se interpretaba a la luz del marco conceptual de la asignatura. Como afirma Pereira y Valente (2014), “la reescritura que los estudiantes hacen de sus trabajos iniciales favoreció tanto la apropiación de las teorías como la adquisición del modo de lectura crítica de textos” (p. 199). Esta situación exigió la implementación de estrategias de acompañamiento para la corrección guiada y la orientación emocional para que la escritura dejara de ser una tarea y se convirtiera en una forma de pensar.

En síntesis, el problema central que motiva esta sistematización es de naturaleza ética y pedagógica: cómo enseñar a leer y escribir académicamente, reconociendo la dimensión emocional como parte del proceso de aprendizaje. Como señala Chaux (en Palacio-Chavarriaga et al., 2019), “los maestros tienen la responsabilidad de generar espacios en las escuelas que les permitan a sus estudiantes desarrollar estrategias para comunicarse asertivamente y fomentar su pensamiento crítico” (p. 40). La identificación y el análisis de esta problemática constituye el fundamento que justifica el propósito de esta sistematización, el cual será desarrollado en los próximos apartados.

3. Propósito de la sistematización

El propósito central de esta sistematización es fomentar el análisis crítico en los estudiantes de Sociología. Para lograr alcanzar este propósito, se promueve la búsqueda rigurosa de fuentes de alto nivel académico, entendidas no como ornamento bibliográfico, sino como base fundamental para que la formación aspire a trascender el aula y proyectarse hacia una praxis intelectual, sólida y transformadora de los estudiantes. La génesis de esta propuesta no nace de una epifanía pedagógica ni de un capricho

metodológico, sino de una constatación empírica: los argumentos expuestos en clase, en tareas, ensayos y talleres, no alcanzaban el umbral mínimo de profundidad exigido en la educación superior. La ironía es evidente: en un espacio dedicado al pensamiento social, la palabra se deslizaba sin peso y rigor.

Esta carencia argumentativa se tradujo en debates y exposiciones sin fundamentos y superficiales, calificaciones que reflejaban más la improvisación que el conocimiento real. Frente a este escenario, se implementó una estrategia que confrontó directamente el problema: exigir el uso de fuentes de alto impacto y promover la búsqueda de argumentos académicos en espacios oficiales de la UNEMI. Esta decisión no buscaba castigar la ignorancia, sino dignificar el aprendizaje; no se trataba de elevar la vara, sino de enseñar a saltarla con método, esfuerzo y convicción.

La relevancia de esta sistematización trasciende el aula y se inscribe en una preocupación compartida por la comunidad académica: la alfabetización académica como eje estructural de la formación universitaria. Como señala Vine-Jara (2020), “la alfabetización académica debería ser uno de los ejes centrales de las universidades para formar profesionales capaces de comunicarse e insertarse adecuadamente en los contextos disciplinares” (p. 489). Esta afirmación no es una consigna, sino una advertencia: sin dominio del discurso académico, el estudiante queda atrapado en la periferia del conocimiento. Bazerman (2014), citado por Kloss y Muñoz (2022), lo expresa como “uno de los desafíos que los estudiantes universitarios deben plantearse en educación superior se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico a través de la organización de sus modos de pensar y de su argumentación” (p. 768). Así, el propósito de esta sistematización no se limita a mejorar el rendimiento en Sociología; su verdadera intención es sembrar una semilla de pensamiento crítico que florezca a lo largo de toda la trayectoria universitaria.

Esta experiencia deja una enseñanza que, como toda buena lección, no se impone, sino que se revela: los aprendizajes significativos no se alcanzan por decreto institucional, sino que surgen por la alquimia entre el proceso académico y el esfuerzo individual del estudiante. Es necesario resaltar que el compromiso de docentes y administrativos es innegable, el verdadero protagonista es el estudiante, quien debe asumir su rol con responsabilidad epistemológica. La estrategia implementada —propiciar la búsqueda de fuentes de alto impacto, tanto interna como externa a la UNEMI— no es una técnica, sino una ética de la investigación. Además, su objetivo es que el estudiante aprenda a seleccionar, analizar y argumentar con fundamento. Esta práctica, como bien

advierten Kloss y Muñoz (2022), exige que “la escritura tenga necesariamente un propósito, pero también un marco general, que entregue lineamientos tales como: el contexto respecto del tema que se va a tratar en la clase y la presentación de las actividades de escritura” (p. 767). En otras palabras, escribir no es sólo redactar: es pensar, posicionarse, construir sentido.

En conclusión, esta sistematización no pretende ser una recepta, sino una provocación intelectual. Su propósito ha sido claro: formar estudiantes capaces de argumentar con rigor, investigar con criterio y escribir con conciencia. Pero como todo proceso formativo que se respete, este no puede quedarse en la intención; debe traducirse en criterios de valor que orienten la práctica académica. El siguiente apartado abordará precisamente esa dimensión: el establecimiento de parámetros que garanticen la calidad, pertinencia y profundidad del conocimiento producido. Porque si el pensamiento crítico es el motor, los criterios de valor son el timón que evita que ese motor navegue sin rumbo.

4. Criterios de valor para la evaluación

En el universo académico, la palabra escrita se convierte en el pasaporte hacia la legitimidad del conocimiento. Por ello, establecer criterios de valor no es un acto burocrático, sino una declaración epistemológica. Esta experiencia formativa, desarrollada en el marco de la asignatura Sociología, Antropología Cultural y Subjetividad, exigió a los estudiantes no solo escribir, sino escribir con sentido, con método, con voz propia. El objetivo no era llenar cuartillas sino llenarlas de pensamiento. Como bien advierten Avendaño, Paz y Rueda (2017), “exige un adecuado desarrollo del pensamiento, donde se ven inmersas las operaciones mentales en todos sus niveles” (p. 135). Escribir, entonces, no es transcribir ideas ajenas, sino construir conocimiento desde la complejidad del pensamiento crítico. En este contexto, los criterios de evaluación no podían limitarse a la forma ni al cumplimiento de consignas; debían capturar la densidad del proceso cognitivo, la coherencia argumentativa y la capacidad de articular fuentes con posicionamiento personal.

Ahora bien, ¿cómo valorar un texto que se limita a repetir sin comprender? ¿Cómo distinguir entre el que escribe para cumplir y el que escribe para pensar? La respuesta no está en la cantidad de citas, sino en la calidad del diálogo que el estudiante establece con ellas. Como lo señala Castelló et al. (2017), “teachers value writing-to-learn in their disciplines, but they do not ask students to write very frequently” (p. 571). Una paradoja que revela la distancia entre el discurso institucional y la práctica

pedagógica. Por ello, los criterios de valor deben ser más que rúbricas: deben ser brújulas que orienten la escritura hacia la reflexión, no hacia la repetición.

En esta experiencia, se establecieron criterios que privilegian la argumentación, la integración de fuentes académicas indexadas, la claridad conceptual y la capacidad de problematizar lo establecido. No se trataba de premiar la obediencia formal, sino la osadía intelectual. Como lo expresa Carlino y Cordero (2023), “procuramos que la escritura sea empleada como medio epistémico de elaboración del conocimiento disciplinar, y no solo para comunicar lo aprendido” (p. 35). Así, el ensayo dejó de ser un producto final para convertirse en un proceso de pensamiento en sí mismo.

Este enfoque exigió también una redefinición del rol docente. Evaluar no fue calificar, sino la orientación y el acompañamiento académico. Leer un texto fue, en muchos casos, leer entre líneas: detectar la voz que se asoma tímidamente, el argumento que se esboza sin consolidarse, la fuente que se cita sin comprenderse. En este sentido, los criterios de valor se convirtieron en herramientas de lectura crítica, tanto para el docente como para el estudiante. Como expresa Onieva y Luque (2024), “la lectura crítica conlleva consecuentemente el desarrollo del pensamiento crítico, e implica un esfuerzo cognitivo de carácter superior cuyo objetivo es la formación de personas que tengan ideas propias” (p. 213).

El proceso académico no estuvo exento de desafíos. Hubo momentos de resistencia, de confusión, de textos que parecían más un collage de citas que una construcción argumentativa. Fue entonces cuando los criterios de valor demostraron su verdadera función: no como filtros excluyentes, sino como andamios para el pensamiento. Esta afirmación se alinea por lo planteado por Yancey (2009) citado en Ramos (2021) señalando que “la alfabetización académica debe entenderse como una práctica social más que como un conjunto de habilidades técnicas de lectura y escritura” (p. 158). Evaluar, entonces, fue también enseñar a habitar esa práctica social.

En síntesis, los criterios de valor que guiaron esta experiencia no fueron una camisa de fuerza, sino una brújula ética y epistémica. Evaluar fue valorar la capacidad de pensar, de argumentar, de escribir con sentido. Como en una partitura, cada texto debía afinar su tono, su ritmo, su armonía conceptual. Porque, como bien lo afirma López (2021), “La escritura en los contextos universitarios requiere ser reconocida como fin y medio del aprendizaje y la enseñanza” (p. 14). De esa manera se logra que el estudiante participe y no repita; que comprenda, cuestione y transforme la realidad de manera argumentativa y académica.

5. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta sistematización no es una técnica, ni un protocolo, ni una fórmula; es, más bien, una experiencia formativa situada, que se despliega en el aula como laboratorio epistemológico. Se centra en el proceso de acompañamiento en escritura académica de estudiantes universitarios de Sociología, en el marco de la asignatura Sociología, Antropología Cultural y Subjetividad. Este acompañamiento no se limita a enseñar a redactar, sino a pensar con método, a argumentar con conciencia, y a escribir con propósito; en otras palabras, se trata de formar sujetos que no solo escriban un reporte o una tarea, se busca concientizar que los alumnos sean capaces de escribir académicamente con argumentos sólidos además de verse a sí mismos como intelectuales en formación.

El foco de esta sistematización reside en las estrategias pedagógicas implementadas para evolucionar de la escritura espontánea hacia la escritura académica con rigor. Se privilegia el análisis de los espacios de tutoría, las prácticas de reescritura, la selección de fuentes indexadas y la construcción de una voz argumentativa. Como señala Roldán et al. (2011), “la alfabetización académica sólo se logra en un dilatado proceso de aculturación” (p. 75); por ello, el énfasis no está en el producto final, sino en el proceso de formación, en la alquimia entre el saber disciplinar y la subjetividad del estudiante.

La delimitación temporal de esta sistematización corresponde al semestre académico 2025-2S, en el cual participaron 48 estudiantes de segundo nivel de la carrera de Sociología. Este recorte temporal no es una casualidad metodológica, sino una decisión epistemológica que responde a la necesidad de observar con lupa un momento formativo específico, donde la escritura académica dejó de ser un trámite para convertirse en una práctica de pensamiento. El alcance de esta sistematización se restringe a las evidencias generadas durante dicho periodo: ensayos iniciales, versiones reescritas, registros de tutoría, rúbricas de evaluación y reflexiones metacognitivas. No se incluyen los impactos posteriores entre los cuales están publicaciones estudiantiles o inserción en redes académicas, no por irrelevantes, sino por desbordar el marco analítico propuesto. Como advierten Kloss y Muñoz (2022) “la alfabetización académica se entiende como un proceso de enseñanza-aprendizaje complejo que involucra aspectos disciplinares e individuales” (p. 759), lo que exige delimitar con precisión el terreno de análisis para evitar la dispersión conceptual y garantizar la coherencia interpretativa.

Esta delimitación no es una amputación del objeto de estudio, sino una cirugía metodológica que permite observar el tejido vivo del proceso formativo. Como lo señala Astudillo (2023) “la alfabetización académica se refiere a una forma particular de razonamiento y comunicación empleada por los miembros de una comunidad académica” (p. 814). En este sentido, el recorte realizado permite analizar cómo los estudiantes comienzan a habitar esa comunidad, no desde la perfección del producto final, sino desde la imperfección del proceso, desde el balbuceo argumentativo que, como todo inicio, es más revelador que cualquier resultado.

Esta delimitación no es una restricción metodológica, sino una elección estratégica que permite observar con precisión el proceso formativo en su fase germinal, cuando la escritura aún no ha sido domesticada por la forma, pero ya anuncia la emergencia de una voz crítica. En este sentido, la alfabetización académica, lejos de ser una habilidad técnica, se configura como una práctica social compleja que exige apoyo explícito y situado (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2020; Uribe et al., 2022; Vendrell I Morancho y Rodríguez, 2020). Al focalizar el análisis en un semestre específico, se evita la dispersión y se privilegia la densidad interpretativa, reconociendo que el pensamiento académico no se impone, sino que se construye en la interacción entre cultura, disciplina y subjetividad (Sepúlveda y Teberosky, 2014; Yarlequé et al., 2020). Así, delimitar no es amputar, sino afinar el lente para comprender cómo se gesta, procesa y culmina la escritura académica con rigor y con sentido.

En síntesis, el objeto de estudio queda delimitado como el proceso de acompañamiento en escritura académica de estudiantes de Sociología durante el semestre 2025-2S, centrado en la construcción de competencias argumentativas, el uso de fuentes indexadas y la formación de una voz crítica. Esta delimitación no es una camisa de fuerza, sino una brújula que orienta el análisis hacia lo esencial: cómo se enseña a escribir para pensar, y cómo se piensa para escribir con fundamento. Porque si la escritura académica es el espejo del pensamiento, este capítulo se propone mirar ese espejo no para admirarse, sino para comenzar a ayudar a formar nuevos y excelentes profesionales.

6. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

Identificación de conceptos estructurantes, Conceptos claves:

- La escritura como forma de pensamiento
- El aula como laboratorio epistemológico
- La evaluación como orientación, no como sanción

- El docente como mediador del pensamiento
- El estudiante como sujeto activo del conocimiento
- La reescritura como práctica reflexiva

Estos seis conceptos no fueron seleccionados por afinidad teórica ni por moda académica, sino porque emergieron como constantes pedagógicas en una experiencia que desafió la comodidad intelectual y abrazó la complejidad formativa. Cada uno representa una tensión vivida en el aula: escribir para pensar, no para cumplir; evaluar para orientar, no para castigar; enseñar para mediar, no para imponer; aprender para construir, no para repetir. En este sentido, los conceptos estructurantes no son categorías analíticas impuestas desde fuera, sino revelaciones que brotan desde dentro del proceso formativo, como si el aula misma los hubiera pronunciado.

La escritura como forma de pensamiento se concibe como una práctica epistémica que transforma la experiencia en conocimiento. Como afirman Kloss y Muñoz (2022), “la escritura debería cumplir las siguientes funciones: función epistémica: fuente de aprendizaje, reflexión y transformación del conocimiento” (p. 758). Escribir, entonces, no es transcribir ideas ajenas, sino construir sentido desde la complejidad del pensamiento crítico. En el desarrollo de esta experiencia formativa, la escritura dejó de concebirse como una simple actividad escolar orientada a cumplir consignas, para convertirse en una herramienta cognitiva de primer orden. Más que un medio para registrar ideas preexistentes, se transformó en un proceso de elaboración intelectual que permitió al sujeto explorar, articular y reconstruir saberes desde una perspectiva crítica. Así, escribir implicó sumergirse en la complejidad del pensamiento, problematizar lo dado y generar conocimiento propio a partir de una reflexión rigurosa y situada.

El aula como laboratorio epistemológico se configura como un espacio donde se experimenta con ideas, se problematiza la realidad y se construye conocimiento situado. En palabras de García y González (2021), “la articulación de la interculturalidad y la descolonización en el proceso de aprendizaje [...] forma estudiantes con un perfil etnopolítico, con capacidad para el análisis crítico de la realidad” (p. 19). El aula, entonces, no es un contenedor de contenidos, sino un escenario de transformación, donde el saber se construye en diálogo con la experiencia y la cultura.

La evaluación como orientación, no como sanción se manifiesta como una práctica ética que acompaña el pensamiento y no lo castiga. Como señala Echauri (2020), “La labor de evaluación se lleva a cabo en una semana a fin de ofrecer una valoración exhaustiva y ágil que permita a los alumnos identificar sus debilidades y fortalezas sin un desfase temporal amplio entre

entrega y corrección” (p. 179). Evaluar, en este contexto, es leer entre líneas, detectar la voz que se asoma tímidamente, y ofrecer retroalimentación que dignifique el aprendizaje. La evaluación se convierte en brújula, no en látigo.

El docente como mediador del pensamiento deja de ser transmisor de contenidos para convertirse en guía del proceso reflexivo. Como afirman Kloss y Muñoz (2022), “el papel que desempeña el docente en un contexto de escritura académica y en esta propuesta en específico, es de vital importancia puesto que permite al estudiante generar los procesos de acción y reflexión necesarios para apropiarse, conscientemente, de la competencia escrita” (p. 765). El docente, entonces, no enseña desde la cátedra, sino desde la escucha, la pregunta y el acompañamiento. Su rol no es imponer respuestas, sino provocar preguntas.

El estudiante como sujeto activo del conocimiento asume el protagonismo de su proceso formativo. Como lo expresa Benoit Ríos (2024), “existe una valoración positiva respecto de la implementación de técnicas para el trabajo colaborativo, pues fortalece el aprendizaje activo permitiendo al alumnado tener mayor control sobre sus procesos y más responsabilidad en la toma de decisiones” (p. 13). El estudiante deja de ser receptor pasivo para convertirse en constructor de sentido, investigador de su propia realidad y autor de su pensamiento.

La reescritura como práctica reflexiva se revela como el momento en que el texto deja de ser producto y se convierte en proceso. Como afirman Tramallino y San Martín (2023), “Se evidencia, también, una necesidad pedagógica que se coloca en la revisión del escrito como una función mental y discursiva para estimular al estudiante a releer sus borradores” (p. 274). Reescribir es repensar, resignificar, volver a mirar con otros ojos lo que antes se escribió con prisa. Escribir, conversar, reescribir: un ciclo que transforma la experiencia en aprendizaje.

Síntesis: cómo organizan la experiencia y abren paso a las dimensiones

Estos conceptos no son compartimentos estancos, sino vasos comunicantes que organizan la experiencia como una sinfonía pedagógica. La escritura como forma de pensamiento es el com-pás; el aula como laboratorio epistemológico, el escenario; la evaluación como orientación, la partitura; el docente como mediador, el director; el estudiante como sujeto activo, el intérprete; y la reescritura como práctica reflexiva, el bis. Juntos, estos conceptos estructuran la experiencia como una praxis crítica, situada y transformadora. No son ideas para decorar el discurso, sino coordenadas que permiten transitar de la intención a la intervención,

del deseo de formar a la formación con sentido. En el siguiente puente, estas coordenadas se traducirán en dimensiones analíticas que permitirán comprender cómo se enseña a escribir para pensar, y cómo se piensa para escribir con fundamento.

Formulación de dimensiones

En el tránsito de la vivencia a la sistematización, las dimensiones analíticas operan como lentes que permiten enfocar la experiencia educativa desde coordenadas teóricas y prácticas. No se trata de imponer categorías externas, sino de identificar bloques de sentido que emergen del proceso formativo y lo organizan en niveles de lectura comprensible, transferible y evaluables. Las dimensiones no son adornos metodológicos, sino estructuras de pensamiento que permiten que la experiencia deje de ser relato y se convierta en argumento. En esta sistematización, se han definido cuatro dimensiones principales: epistemológica, pedagógica, subjetiva y metodológica, derivadas de los conceptos estructurantes trabajados en el puente anterior.

Dimensión Epistemológica

La dimensión epistemológica redefine el aula como un entorno de elaboración intelectual, donde el conocimiento no se transmite de manera lineal, sino que se construye mediante procesos cognitivos complejos que articulan lo lingüístico, lo social y lo académico. En este marco, enseñar implica activar el pensamiento crítico y escribir supone desplegar operaciones mentales que van desde lo mecánico hasta lo abstracto, integrándose progresivamente en la práctica formativa.

La escritura, entendida como eje transversal del aprendizaje, se convierte en una herramienta de análisis, reflexión y posicionamiento, que exige ser incorporada sistemáticamente en las tareas académicas. Así, el aula se transforma en un laboratorio epistemológico, donde el saber se problematiza, se contextualiza y se resignifica en diálogo con la cultura, la evidencia y la subjetividad del estudiante (Ríos, 2024).

Ejemplo práctico: La exigencia de utilizar únicamente fuentes Scopus obligó a los estudiantes a abandonar la comodidad del “me contaron que...” y adoptar el rigor del “he leído, he contrastado, he comprendido”

Dimensión Pedagógica

La dimensión pedagógica se articula como el conjunto de mediaciones didácticas que configuran el proceso formativo, en el cual el docente deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un agente dialógico que habilita la construcción

de pensamiento crítico. Su rol se despliega en la orientación de la escritura, la evaluación formativa y el acompañamiento reflexivo, promoviendo espacios donde el error no se penaliza, sino que se resignifica como oportunidad de aprendizaje. En este marco, enseñar implica escuchar, preguntar y retroalimentar con sentido. Como lo señalan Concha y Espinosa (2022), los estudiantes valoran positivamente “la posibilidad que ofrece la escritura libre de que la vida personal tenga lugar en la escritura escolar” (p. 13), lo que evidencia que el acto pedagógico no se limita a la instrucción técnica, sino que se enraíza en la subjetividad, la experiencia y la construcción de sentido compartido. Evaluar, entonces, no es calificar, sino leer entre líneas, detectar la emergencia de una voz y acompañarla en su consolidación.

Ejemplo práctico: En esta experiencia, los estudiantes valoraron positivamente que la escritura les permitiera integrar aspectos personales en sus textos académicos, lo que generó un clima pedagógico de confianza y apertura.

Dimensión Subjetiva

La dimensión subjetiva reconoce que el aprendizaje no se limita a la esfera cognitiva, sino que se entrelaza profundamente con lo emocional, lo identitario y lo experiencial. Esta perspectiva contempla las resistencias, los temores, las motivaciones y la emergencia de una voz propia como elementos constitutivos del proceso formativo. En este marco, la escritura académica se convierte en un dispositivo de autorreflexión, donde el estudiante deja de ser receptor pasivo para posicionarse como sujeto activo del conocimiento. Como señalan Demera-Zambrano et al. (2020), “el estudiante utiliza su memoria para receptar la información y su capacidad crítica-reflexiva para interpretar, analizar, discernir, comprender, juzgar y emitir juicios” (p. 478). La subjetividad, lejos de ser un obstáculo, se revela como catalizador de pensamiento; la emoción, lejos de ser ruido, se transforma en resonancia epistémica.

Ejemplo práctico: Ante la exigencia de usar fuentes Scopus, una estudiante intentó justificar una idea con lo que le dijeron en casa. Esta intervención reveló la tensión entre vivencia y evidencia, y permitió transformar la experiencia personal en argumento académico mediante acompañamiento reflexivo.

Dimensión Metodológica

La dimensión metodológica articula el conjunto de prácticas operativas que configuran el proceso formativo como una praxis académica rigurosa. No se trata de aplicar técnicas aisladas, sino de construir una arquitectura reflexiva que integre la búsqueda

de fuentes indexadas, la reescritura crítica, el uso de rúbricas interpretativas y los registros metacognitivos como dispositivos de pensamiento. Esta estructura no responde a una lógica mecánica, sino a una ética de la formación que reconoce la escritura como proceso recursivo, donde el estudiante analiza sus prácticas, decide sobre las sugerencias recibidas y asume un rol activo en la construcción de sentido. Como señalan Kloss y Quintanilla (2023), la reescritura guiada por retroalimentación permite al estudiante “hacerse partípice con un rol protagónico” en su proceso de mejora, aunque este protagonismo depende de su capacidad para comprender las claves metalingüísticas del comentario académico. En este marco, el método no es una secuencia de pasos, sino una gramática del pensamiento que transforma la escritura en saber situado.

Ejemplo práctico: La implementación de correcciones colectivas y revisión aleatoria de tareas permitió que los estudiantes comprendieran que la escritura no se mejora por intuición, sino por método. Al recibir retroalimentación específica, aprendieron a identificar debilidades argumentativas, tomar decisiones sobre los ajustes y asumir la reescritura como parte del pensamiento académico.

Las dimensiones formuladas en esta sistematización no operan como comportamientos estancos, sino como coordenadas analíticas que permiten leer la experiencia educativa desde su complejidad estructural. La dimensión epistemológica transforma el aula en un laboratorio de pensamiento, donde la escritura se convierte en herramienta de problematización y posicionamiento crítico. La dimensión pedagógica redefine el rol docente como mediador del sentido, habilitando espacios de retroalimentación que dignifican el error y promueven la construcción de una voz argumentativa. La dimensión subjetiva incorpora la emocionalidad como motor epistémico, reconociendo que el conocimiento no se impone, sino que se construye desde la vivencia y la identidad. Finalmente, la dimensión metodológica articula el andamiaje técnico que sostiene el proceso formativo, integrando la reescritura, la evaluación formativa y la metacognición como prácticas reflexivas.

En conjunto, estas dimensiones no solo organizan la experiencia, sino que la proyectan hacia la construcción de indicadores que permitan observar, valorar y transferir el conocimiento generado. No se trata de describir lo que ocurrió, sino de comprender cómo ocurrió, por qué tuvo sentido y qué condiciones lo hicieron posible. Como en toda sistematización rigurosa, el valor no reside en la acumulación de evidencias, sino en la coherencia

interpretativa que emerge de ellas. Así, el tránsito de la vivencia al argumento se consolida como una práctica académica situada, crítica y transformadora.

Construcción de indicadores

En la dimensión epistemológica, se definieron cuatro indicadores: (1) los estudiantes citan exclusivamente fuentes indexadas en sus ensayos, (2) reformulan sus ideas iniciales tras contrastarlas con evidencia científica, (3) participan en debates académicos con base teórica, y (4) utilizan la escritura como herramienta de análisis y posicionamiento crítico. Estos indicadores, como señala Flick (2015), permiten operacionalizar categorías abstractas para hacerlas observables. Su implicación excede la verificación de una conducta: evidencian la transformación del aula en un laboratorio epistemológico, donde el conocimiento se construye desde la problematización y el diálogo disciplinar. La exigencia de fuentes Scopus, por ejemplo, obligó a los estudiantes a abandonar la opinión sin fundamento y adoptar el rigor académico como forma de pensamiento. Esta transición, como advierte Jara (2018), convierte la experiencia en argumento, y la escritura en práctica epistémica situada.

En la dimensión pedagógica, se definieron cuatro indicadores: (1) el docente realiza tutorías personalizadas para orientar la escritura académica, (2) se aplican rúbricas formativas que valoran la argumentación y la reescritura, (3) el error se resignifica como oportunidad de aprendizaje en retroalimentaciones escritas, y (4) el estudiante integra aspectos personales en sus textos sin perder el rigor académico. Estos indicadores permiten evidenciar con nitidez el papel del docente como facilitador epistémico, cuya intervención no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta a la activación del pensamiento crítico y la consolidación de competencias argumentativas.

En este marco, el acompañamiento pedagógico se configura como una mediación estratégica que habilita procesos de reflexión, reescritura y apropiación del discurso académico; el impacto del docente en el desarrollo del estudiante no es un accesorio, sino estructural, pues su acción incide directamente en la formación integral y profesional del educando, al propiciar condiciones para que el sujeto aprenda a leer, escribir y pensar desde los códigos de su disciplina (Celis, 2024; Kloss & Muñoz, 2022; Zawoznik, 2018).

La escritura, en este marco, no se enseña como técnica, sino como proceso reflexivo que exige acompañamiento, escucha y retroalimentación. La implementación de tutorías permitió que

los estudiantes comprendieran que escribir no es solo redactar, sino pensar con método y construir sentido.

En la dimensión subjetiva, se establecieron cuatro indicadores: (1) los estudiantes expresan mayor seguridad al presentar sus escritos, (2) transforman vivencias personales en argumentos académicos, (3) expresan emociones vinculadas al proceso de escritura (frustración, orgullo, motivación), y (4) se observa la emergencia de una voz propia en los textos académicos. Estos indicadores implican una transformación interna y subjetiva: la escritura dejó de ser percibida como una tarea intimidante y pasó a ser un espacio de autoafirmación.

La escritura académica, lejos de ser una técnica neutra, se revela como un espacio de construcción identitaria y empoderamiento epistémico. En esta experiencia, los estudiantes no solo escribieron, sino que se escribieron a sí mismos, transformando sus vivencias en argumentos y sus emociones en posicionamientos críticos, “escribir es también un ejercicio de identidad, pues permite reflexionar sobre quién se es y buscar el significado de la propia existencia en relación con eventos y experiencias vividas” (Concha & Espinosa, 2022, p. 3). Esta dimensión subjetiva se potencia cuando el aula se convierte en comunidad de escritores, donde la colaboración, la retroalimentación y la reescritura configuran un entorno de reconocimiento mutuo.

Los hallazgos de la experiencia permiten identificar la consolidación de un entorno discursivo compartido, en el que los participantes no solo escriben, sino que construyen sentido desde sus trayectorias, saberes y convicciones. Este espacio colectivo de producción textual se configura como una comunidad académica activa, donde las prácticas de escritura se alinean con las identidades, intereses y horizontes culturales de quienes participan, generando condiciones para el reconocimiento mutuo y la apropiación crítica del lenguaje disciplinar.

Así, la escritura deja de ser una tarea escolar para convertirse en una práctica social que dignifica la voz del estudiante y lo posiciona como sujeto activo del conocimiento. En la dimensión metodológica, se definieron cuatro indicadores: (1) los estudiantes realizan reescrituras guiadas por retroalimentación específica, (2) emplean rúbricas interpretativas para evaluar la calidad argumentativa, (3) utilizan registros metacognitivos para reflexionar sobre su proceso de escritura, y (4) participan en correcciones colectivas como estrategia de mejora continua. Estos indicadores muestran que el método no es una secuencia de pasos, sino una gramática del pensamiento.

Como afirman Kloss y Quintanilla (2023) “la reescritura guiada por retroalimentación permite al estudiante asumir un rol

protagónico en su mejora". La escritura se convierte así en una práctica recursiva, donde el estudiante analiza, decide y transforma. Las sesiones de corrección colectiva y los registros metacognitivos evidenciaron que la mejora no es intuitiva, sino producto de una metodología reflexiva.

En conjunto, los indicadores no solo convierten las dimensiones en campos observables, sino que dotan a la sistematización de herramientas para evaluar la transformación producida. Como señalan Stake (1995) y Yin (2014), la definición clara de indicadores incrementa la credibilidad de los estudios de caso y asegura que la interpretación de la experiencia esté anclada en evidencias verificables. En este caso, los indicadores materializan la convergencia entre lo epistemológico, lo pedagógico, lo subjetivo y lo metodológico, mostrando que la escritura académica no es únicamente una técnica, sino una práctica compleja que involucra pensamiento crítico, acompañamiento docente, identidad estudiantil y rigor metodológico.

Fuentes y métodos de verificación

En el proceso de sistematización, se definieron cinco fuentes principales que permiten verificar los indicadores construidos en el puente anterior: (1) Borradores de escritura académica, (2) Rúbricas de evaluación formativa, (3) Registros metacognitivos, (4) Entrevistas semiestructuradas, y (5) Planificaciones docentes. Estas fuentes, como señala Flick (2014), son elementos que permiten transformar la experiencia en evidencia observable y pertinente. Su implicación va más allá de ilustrar una práctica: documentan la transformación formativa desde múltiples ángulos. El hecho de que los estudiantes produjeran borradores con regularidad, además de reflexionar sobre sus decisiones discursivas y recibieran retroalimentación específica, lo que implicó una metodología de escritura situada, mientras que las entrevistas y planificaciones permitieron contextualizar la experiencia en su dimensión institucional y pedagógica. Finalmente, el uso combinado de estas fuentes permitió sostener la hipótesis de que la escritura académica, cuando es acompañada y reflexionada, se convierte en una práctica crítica y transformadora.

La primera fuente utilizada fueron los borradores de escritura académica. Estos textos, producidos en distintas fases del proceso, permitieron observar la evolución argumentativa, la incorporación de fuentes indexadas y la consolidación de una voz propia (Ballano & Muñoz, 2016). El método de verificación fue la comparación entre versiones iniciales y finales, atendiendo a criterios de coherencia, profundidad y rigor discursivo. Es necesario advertir que la coherencia entre fuente y método es esencial

para garantizar la validez del análisis; en este caso, los borradores no fueron tratados como productos aislados, sino como huellas de un pensamiento en construcción (Arbesú & Menéndez, 2018; Denzin & Lincoln, 2015; Stake, 1995).

La segunda fuente fueron las rúbricas de evaluación formativa. Diseñadas para valorar la calidad argumentativa, la estructura textual y el uso de fuentes académicas, las rúbricas funcionaron como instrumentos de lectura crítica. El método de verificación consistió en el análisis comparado de los puntajes obtenidos por los estudiantes a lo largo del proceso, identificando patrones de mejora y persistencias. Como ironía metodológica, podría decirse que la rúbrica, tantas veces vista como instrumento punitivo, se convirtió aquí en brújula formativa.

La tercera fuente fueron los registros metacognitivos. Estos documentos, elaborados por los estudiantes tras cada sesión de escritura, contienen reflexiones sobre sus decisiones discursivas, sus dificultades y sus aprendizajes. El método de verificación fue el análisis temático, que permitió identificar categorías emergentes vinculadas a la apropiación del discurso académico. Jara (2018) y Bertaux (2005) subrayan que las evidencias testimoniales no deben ser tratadas como anécdotas, sino como narrativas que revelan procesos de transformación.

La cuarta fuente fueron las entrevistas semiestructuradas. Realizadas al finalizar el proceso, estas entrevistas permitieron acceder a percepciones sobre la escritura académica, el acompañamiento docente y la construcción de identidad epistémica. El método de verificación fue el análisis de contenido, centrado en la identificación de expresiones de autoafirmación, apropiación crítica y reconocimiento del error como oportunidad. Yin (2014); (2021) y Quintero et al., (2024) plantean que la triangulación de datos fortalece la validez en los estudios de caso; aquí, las voces de los estudiantes no fueron ilustrativas, sino constitutivas del análisis.

La quinta fuente fueron las planificaciones y guías docentes. Estos documentos institucionales permitieron contextualizar la experiencia, identificar los objetivos pedagógicos y analizar la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado. El método de verificación fue la lectura crítica comparada, que permitió evidenciar cómo la escritura académica fue integrada como eje transversal del proceso formativo. Stake (1995) insiste en que toda fuente debe ser leída en su contexto; en este caso, las planificaciones no fueron tratadas como guiones, sino como mapas que orientaron la navegación epistemológica.

En conjunto, las fuentes y métodos utilizados no solo permiten verificar los indicadores, sino que dotan a la sistematización de

una estructura analítica sólida. Como señala Flick (2014), la credibilidad de un análisis depende de la definición clara de fuentes y métodos; y como recuerda Yin (2014), esa credibilidad se construye mediante la triangulación, la coherencia y el rigor. En este caso, las evidencias no fueron decorativas, sino estructurales; los métodos no fueron accesorios, sino protagonistas. Así, la sistematización se consolida como una práctica académica seria, capaz de dialogar con la comunidad científica y de proyectarse como modelo replicable.

La selección de conceptos y dimensiones que organizan esta sistematización responde a la necesidad de contar con categorías claras, pertinentes y teóricamente fundamentadas, capaces de traducir la complejidad de una experiencia educativa situada. Las categorías analíticas permiten ordenar fenómenos sociales sin reducirlos a esquemas rígidos (Arbesú & Menéndez, 2018; Flick, 2015; Quintero et al., 2024); Jara (2018), por su parte, recuerda que en la sistematización las dimensiones no son adornos metodológicos, sino herramientas que hacen la práctica comunicable. En este caso, las dimensiones epistemológica, pedagógica, subjetiva y metodológica ofrecen un marco equilibrado que refleja la naturaleza integral de la experiencia, articulando lo cognitivo, lo afectivo y lo institucional. Esta organización no solo permite leer la experiencia desde múltiples ángulos, sino también proyectarla como conocimiento transferible.

Los indicadores definidos constituyen el puente entre la teoría y la práctica. Yin (2014) señala que la validez de un estudio de caso depende de la claridad de sus indicadores, mientras que Stake (1995) y Bertaux (2005) subrayan que solo son significativos cuando están vinculados a evidencias reales. En este proceso, los indicadores no solo permitieron observar avances en la escritura académica, sino también reconocer transformaciones subjetivas, prácticas pedagógicas reflexivas y decisiones metodológicas que sustentan el proceso formativo. La escritura como herramienta de posicionamiento crítico, la tutoría como mediación epistémica, la reescritura como práctica reflexiva y la metacognición como estrategia de mejora no fueron ideas sueltas, sino indicadores que emergieron de la experiencia y se validaron en el análisis.

En cuanto a las fuentes y métodos de verificación, su selección buscó asegurar pertinencia, coherencia y credibilidad. Siguiendo a Flick (2014), las fuentes deben ser capaces de evidenciar categorías analíticas sin caer en la acumulación anecdótica; Yin (2014) resalta que la triangulación aumenta la robustez del análisis, y Stake (1995) insiste en que toda fuente debe ser leída en su contexto. Por ello se recurrió a borradores, rúbricas, registros

metacognitivos, entrevistas y planificaciones institucionales, trabajados mediante análisis comparativo, análisis temático y lectura crítica. Este conjunto garantizó que la experiencia pudiera ser leída desde múltiples perspectivas, evitando la tentación de una mirada única o lineal. Como ironía metodológica, podría decirse que los borradores, tantas veces vistos como ejercicios escolares, se convirtieron aquí en huellas epistémicas; las rúbricas, en brújulas formativas; y las entrevistas, en espejos reflexivos.

En síntesis, el conjunto de conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos constituye un marco robusto que da coherencia y validez académica a la sistematización. Como afirma Jara (2018), sistematizar implica transformar la práctica en conocimiento comunicable; y este proceso, además, se nutre de lo que Carlino (2022) y Castelló et al., (2017) plantean sobre la escritura académica como práctica social, situada y generadora de identidad. De esta manera, el capítulo no solo relata una experiencia, sino que la convierte en conocimiento con sentido compartido y transferible, capaz de dialogar con la comunidad científica y de proyectarse como modelo replicable.

7. Transición al vínculo curricular

Se constituyó mucho más que una etapa metodológica: fue una operación intelectual que permitió consolidar un andamiaje conceptual y operativo con la precisión de una arquitectura epistémica. En ese trayecto, los conceptos estructurantes no fueron elegidos por afinidad teórica, sino por su capacidad de nombrar tensiones vividas en el aula; las dimensiones analíticas no se impusieron desde fuera, más bien emergieron como lentes que enfocan la experiencia desde su complejidad formativa; los indicadores, lejos de ser simples marcadores, se configuraron como evidencias de transformación; y las fuentes y métodos de verificación se seleccionaron no por protocolo, por lo contrario se lo realizó por pertinencia interpretativa. Así, la experiencia dejó de ser una narración pedagógica para convertirse en objeto de estudio con fundamento, como si el aula hubiera decidido hablar en el lenguaje de la ciencia.

Desde esta base, el capítulo se orienta ahora hacia una articulación curricular que no pretende añadir un nuevo bloque, más bien busca reconfigurar el sentido de lo ya construido. Lo que antes se presentó como vivencia situada, ahora se interpreta como contribución estructural al perfil de egreso. En este giro, la escritura como forma de pensamiento, la evaluación como orientación formativa, el docente como mediador del sentido y el estudiante como sujeto activo del conocimiento, no aparecen

como episodios aislados, realmente se los relaciona como engranajes que dialogan con las competencias profesionales. Este nuevo apartado busca evidenciar que la práctica sistematizada no se limita a una experiencia singular, su objetivo es proyectarse como oportunidad para fortalecer el plan de estudios, enriquecer la formación integral y consolidar el vínculo entre la praxis docente y el proyecto institucional.

Identificación de competencias del perfil de la carrera

Las competencias del perfil de egreso vinculadas a esta experiencia son: análisis sociocultural y lingüístico, alfabetización académica y pensamiento crítico, y mediación pedagógica y subjetividad. Estas competencias se relacionan directamente con el proceso de enseñanza de escritura académica desarrollado en el marco de la asignatura Sociología, Antropología Cultural y Subjetividad, en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjero de Educación.

La competencia de análisis sociocultural y lingüístico se fortaleció porque los estudiantes aprendieron a caracterizar la diversidad social, cultural y lingüística del Ecuador desde el rigor científico. Esta experiencia exigió que la interpretación de la realidad se realizara a partir de marcos conceptuales sólidos, superando el saber experiencial. En línea con lo planteado por Tuning América Latina (2007), Domingo (2020) y Ballano & Muñoz (2016) esta competencia implica comprender trayectorias e influencias en contextos educativos diversos, lo cual se evidenció en la transformación de narraciones personales en argumentos académicos.

Para redactar el párrafo de manera que las ideas cierren con las citas académicas, se reorganiza la información, priorizando la acción y los hallazgos de la experiencia antes de introducir el soporte teórico.

La competencia de alfabetización académica y pensamiento crítico se desarrolló a través de la escritura como forma de pensamiento. Los estudiantes aprendieron a investigar, argumentar y reescribir con un sustento teórico y metodológico válido. Esta experiencia promovió la reescritura como práctica reflexiva, permitiéndoles construir conocimiento de forma activa, en coherencia con lo que Carlino (2025) señala como la naturaleza de la escritura académica: una práctica social que facilita la construcción de saberes. Este proceso, al fomentar la capacidad de cuestionar supuestos, mejorar argumentos y posicionarse ante el conocimiento, satisface la definición de competencia crítica (Collazos et al., 2020; Poblete et al., 2020; Uribe et al., 2022).

La competencia de mediación pedagógica y subjetividad se evidenció en el rol del docente como mediador del pensamiento y en la evaluación como orientación formativa. Esta articulación entre rigor académico y dimensión emocional permitió que los estudiantes integraran sus vivencias en los textos sin perder el sentido disciplinar. Zabalza (2003), Perilla (2018) y Chamorro et al., (2022) y destaca que enseñar implica reconocer la subjetividad como parte del aprendizaje, y esta experiencia lo confirma al transformar la escritura en un espacio de construcción ética y sensible.

Un ejemplo concreto fue la pregunta inicial de una estudiante —“¿ Y si no encuentro nada en Scopus, puedo usar lo que me dijeron en casa?”— que reveló la tensión entre saber popular y conocimiento científico. La respuesta fue implementar estrategias de acompañamiento, como revisión aleatoria de tareas y orientación en la búsqueda de fuentes, lo que permitió que los estudiantes pasaran de receptores pasivos a sujetos activos del conocimiento. En conjunto, las competencias trabajadas evidencian que esta experiencia no solo fortaleció aprendizajes inmediatos, sino que aportó de manera directa al perfil profesional de los egresados de la carrera.

Resultados de aprendizaje vinculados

Los resultados de aprendizaje vinculados a esta experiencia son: producción de textos académicos con estructura argumentativa, aplicación del pensamiento crítico en la interpretación de fenómenos educativos, y mediación pedagógica con reconocimiento de la subjetividad estudiantil. Estos resultados se relacionan directamente con el proceso de enseñanza de escritura académica desarrollado en el marco de la asignatura Sociología, Antropología Cultural y Subjetividad, en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros.

El proceso de producción de textos académicos experimentó una consolidación fundamental, dado que los estudiantes lograron internalizar las estructuras retóricas del ensayo, la rigurosidad en la utilización de fuentes indexadas y la reescritura como ejercicio reflexivo. Este avance metodológico fue crucial para la resignificación de la escritura, la cual dejó de ser percibida como una mera tarea escolar para transitar hacia una práctica social situada (Carlino, 2025; Flórez & Gutiérrez, 2011). En esta convergencia, la escritura se establece como una herramienta epistémica indispensable que posibilita la construcción de conocimiento desde la complejidad disciplinar, requisito esencial para el desarrollo de la alfabetización académica en el nivel superior (García et al., 2022; Núñez & Errázuriz, 2020).

El resultado de pensamiento crítico se desarrolló mediante los procesos de reflexión, debate y reescritura, que exigieron a los estudiantes cuestionar sus propios supuestos, contrastar ideas con evidencia científica y mejorar sus argumentos. Esta práctica se alinea con lo planteado por Zabalza (2003) y Villa & Poblete (2007), quienes destacan que el pensamiento crítico se evidencia en la capacidad de analizar, sintetizar y posicionarse ante el saber. En esta experiencia, los estudiantes aprendieron a dudar con método y a construir con fundamento.

El resultado de mediación pedagógica se evidenció en la capacidad del docente para intervenir como guía del pensamiento, reconociendo la dimensión emocional y subjetiva del estudiante. La evaluación se concibió como orientación formativa, y el aula se transformó en un espacio de acompañamiento ético. En consonancia con Chamorro et al. (2022) y Perilla (2018), esta experiencia permitió que los estudiantes integraran sus vivencias en los textos sin perder el rigor académico, resignificando el error como oportunidad de aprendizaje.

Un ejemplo significativo de los aprendizajes alcanzados se evidenció en la evolución discursiva de los estudiantes a lo largo del proceso de escritura académica. La producción de borradores sucesivos, sometidos a revisión crítica y retroalimentación formativa, permitió observar cómo la estructura argumentativa, el uso de fuentes especializadas y la reescritura reflexiva se consolidaban como prácticas epistémicas. Este ejercicio no solo reveló una apropiación progresiva del lenguaje académico, sino también una transformación en la actitud frente al conocimiento: los estudiantes comenzaron a posicionarse como sujetos críticos, capaces de articular saberes experienciales con evidencia científica.

En conjunto, los resultados de aprendizaje alcanzados no se limitan a la adquisición de habilidades técnicas, sino que configuran una praxis formativa que incide directamente en la construcción del perfil profesional, en consonancia con los principios de la educación superior basada en competencias (Biggs & Tang, 2011; González y Ortíz, 2008; Zabalza, 2003).

Actividades y evidencias de aprendizaje

Entre las actividades implementadas en esta experiencia destacan la problematización inicial sobre el saber experiencial, las discusiones guiadas con fuentes indexadas, la capacitación en géneros académicos, la reescritura reflexiva y la evaluación formativa. Cada una de estas prácticas fue diseñada con la intención de fortalecer competencias específicas y resultados de aprendizaje previamente definidos, en coherencia con el perfil profesional de la carrera.

La actividad de problematización del saber experiencial frente al conocimiento científico estuvo orientada a desarrollar el resultado de aprendizaje de aplicar pensamiento crítico en la interpretación de fenómenos educativos. Siguiendo a González y Ortiz (2008), enfrentar al estudiante con la complejidad del saber implica tensionar sus certezas y promover la construcción de argumentos fundamentados. La evidencia concreta fueron las narrativas reflexivas iniciales, donde los estudiantes reconocieron la necesidad de contrastar sus ideas con marcos teóricos pertinentes.

Las discusiones guiadas con sustentación en fuentes indexadas se vincularon con el resultado de aprendizaje de integrar evidencia científica en la argumentación académica. De acuerdo con Zabalza (2003) el currículo por competencias exige que las actividades promuevan la interacción crítica y el uso riguroso de información especializada. La evidencia fueron las matrices de análisis, las rúbricas de participación y las síntesis escritas que mostraron avances en la calidad del razonamiento y la apropiación del lenguaje disciplinar.

La capacitación en el uso de bases de datos científicas y en la estructura de géneros académicos se relacionó con el resultado de aprendizaje de producir textos académicos con estructura coherente y fuentes pertinentes. En línea con Biggs & Tang (2011), la coherencia entre actividades y resultados garantiza aprendizajes significativos. La evidencia fueron los borradores corregidos, los ejercicios de citación y los ensayos finales que evidenciaron progresos en cohesión textual, profundidad argumentativa y dominio metodológico.

La reescritura como práctica reflexiva estuvo vinculada al resultado de aprendizaje de clarificar el pensamiento y consolidar una voz académica propia. Villa & Poblete (2007), Villa y Villa (2007) destacan que la reescritura guiada es una evidencia clave del desarrollo de competencias metacognitivas. La evidencia fueron las versiones sucesivas de los textos, los comentarios académicos y los registros metacognitivos que mostraron cómo los estudiantes aprendieron a revisar, resignificar y mejorar sus producciones.

Finalmente, la evaluación como proceso formativo se relacionó con el resultado de aprendizaje de reconocer los propios avances y desafíos en la práctica académica. Esta actividad permitió que los estudiantes asumieran un rol activo en la construcción de sentido, en coherencia con Chamorro et al., (2022). La evidencia fueron las rúbricas con retroalimentación personalizada, los informes reflexivos y los registros de tutoría que documentaron el acompañamiento docente y la transformación del proceso de escritura.

En conjunto, la relación entre actividades, resultados y evidencias muestra que la experiencia fue pedagógicamente coherente y curricularmente pertinente. Como señalan Flórez & Gutiérrez (2011) y García et al., (2022), el aprendizaje significativo se produce cuando las prácticas formativas enfrentan al estudiante con la complejidad del conocimiento y lo preparan para actuar con autonomía intelectual en contextos reales.

Reflexión sobre la alineación curricular

Reflexionar sobre la alineación curricular no es un ejercicio de validación técnica, sino una operación crítica que permite interrogar el sentido profundo de la práctica docente en relación con el proyecto formativo institucional. En contextos de creciente complejidad e incertidumbre, como advierte González y Ortiz (2008), el currículo no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe habilitar espacios para la construcción situada del conocimiento, la formación de sujetos críticos y la transformación de la experiencia en saber. En este marco, la sistematización de una práctica educativa innovadora no solo aporta evidencias de aprendizaje, sino que revela tensiones, aprendizajes y proyecciones que interpelan la estructura misma del currículo.

La experiencia desarrollada en la asignatura Sociología, Antropología Cultural y Subjetividad aporta al currículo de la carrera en tres dimensiones sustantivas. En primer lugar, integra la escritura académica como eje epistémico, transformando el aula en un laboratorio de pensamiento, donde el texto deja de ser producto y se convierte en proceso, en consonancia con Kloss & Muñoz (2022) y el enfoque de escritura a través del currículo (WAC). En segundo lugar, fortalece la competencia de búsqueda rigurosa, al convertir la exigencia de fuentes indexadas en un resultado de aprendizaje observable, transferible y replicable en otras áreas de la malla. Finalmente, ofrece un modelo de mediación docente que redefine el rol del profesor de idiomas como guía del pensamiento y acompañante de la subjetividad, articulando el rigor académico con la experiencia vital del estudiante. En conjunto, estos aportes no solo enriquecen el currículo, sino que lo tensionan, lo actualizan y lo proyectan hacia una formación más integral, crítica y situada.

Sin embargo, este proceso no estuvo exento de desafíos. La primera tensión emergió en el intento de conciliar el saber experiencial con la exigencia del conocimiento científico. La resistencia inicial de los estudiantes, expresada en la frustración ante la dificultad de acceder a bases de datos como Scopus, evidenció la necesidad de desaprender hábitos de búsqueda superficial y de reconfigurar la relación con la evidencia. Esta tensión, lejos de

ser un obstáculo, se convirtió en catalizador de transformación. Otra dificultad fue la percepción de la evaluación como sanción, que exigió desmontar el miedo al error y resignificar la reescritura como práctica reflexiva. Finalmente, persistió la inercia de la tarea escolar, esa tendencia a escribir por cumplir, por llenar cuartillas, por obedecer consignas. Contra esa lógica, se trabajó para consolidar la escritura como herramienta epistémica, como acto de pensamiento, como forma de posicionamiento crítico. Como ironía pedagógica, podría decirse que el mayor reto no fue enseñar a escribir, sino enseñar a pensar escribiendo.

Los aprendizajes derivados de esta experiencia son múltiples y proyectan líneas de acción futuras. En primer lugar, se reafirma que el rol docente debe ser el de mediador del pensamiento, capaz de acompañar al estudiante en la frustración productiva que genera el rigor académico. En segundo lugar, se evidencia la necesidad de que la alfabetización académica no sea una fase inicial, sino una práctica transversal y espiralada que se mantenga y profundice en cada asignatura. Como señalan Biggs & Tang, (2011); Díaz, (2009); Núñez & Errázuriz, (2020), el currículo por competencias exige continuidad, articulación y contextualización. En tercer lugar, se consolida la reescritura como práctica metodológica clave, cuya alta correlación con los resultados sobresalientes justifica su institucionalización. La proyección futura incluye el diseño de protocolos explícitos de retroalimentación y pensamiento en voz alta, que hagan visible el proceso argumentativo y permitan al estudiante habitar el lenguaje académico con autonomía.

En síntesis, la alineación curricular no es una operación técnica, sino una práctica reflexiva que permite comprender cómo una experiencia situada puede dialogar con el currículo, tensionarlo, enriquecerlo y proyectarlo. Como advierten Flórez & Gutiérrez (2011) y Zabalza (2003), el currículo debe ser suficientemente flexible para acoger la innovación sin perder su coherencia formativa. Esta sistematización demuestra que es posible enseñar desde la complejidad, evaluar desde la ética y escribir desde el pensamiento. Porque si el currículo es el mapa, la experiencia es la ruta que lo recorre con sentido, con rigor y con humanidad.

8. Transición hacia la operacionalización estratégica

El apartado anterior permitió evidenciar la coherencia curricular de la experiencia, articulando competencias como análisis sociocultural y lingüístico, alfabetización académica y pensamiento crítico, y mediación pedagógica con subjetividad, con resultados de aprendizaje centrados en la producción de textos

argumentativos y la aplicación del pensamiento crítico en la interpretación de fenómenos educativos. Esta alineación asegura que la propuesta no sea un ejercicio aislado, sino una práctica situada que dialoga con el perfil profesional y con la lógica formativa de la carrera.

A partir de esta base, el capítulo se orienta ahora hacia la descripción de las estrategias que dieron cuerpo al proceso: desde la problematización inicial del saber experiencial, pasando por discusiones guiadas con fuentes indexadas y capacitación en bases de datos científicas, hasta la reescritura reflexiva y la evaluación formativa. Este giro inaugura el relato de la “ingeniería didáctica” que sostiene la experiencia, mostrando cómo las decisiones pedagógicas se tradujeron en acciones concretas para alcanzar los aprendizajes previstos. Este tránsito no solo explica lo realizado, sino que anticipa la posibilidad de proyectar estas estrategias como modelo replicable en otros contextos formativos.

Estrategias núcleo en acción

Entre las estrategias núcleos implementados destacan la imposición del canon epistémico y la alfabetización académica situada mediante reescritura iterativa y discusión guiada. Estas acciones constituyeron el corazón pedagógico de la experiencia, pues aseguraron rigor, acompañamiento y estándares verificables en la producción académica. Como advierten Perilla (2018) y Zabalza (2003), el currículo por competencias exige prácticas que movilicen operaciones cognitivas complejas; en este caso, ambas estrategias se diseñaron para transformar la escritura en una práctica epistémica y no en un trámite escolar.

La imposición del canon epistémico se desarrolló en tres momentos clave: primero, el establecimiento de la norma que exigía el uso exclusivo de fuentes indexadas en Scopus o institucionales, operando como una criba epistemológica que separa la opinión del dato. Segundo, el diagnóstico de la frustración inicial, donde se evidenció la tensión entre saber experiencial y conocimiento científico. Tercero, la implementación de talleres de búsqueda avanzada y gestión de referencias, que convirtieron la barrera en puente formativo. Como señalan Biggs & Tang (2011), la verdadera educación está en la alineación entre objetivos, actividades y evaluación que son los elementos claves para lograr verdaderos aprendizajes significativos; esta estrategia permitió evidenciar mejoras sustantivas en la selección de fuentes y en la argumentación académica.

La alfabetización académica situada se articuló en tres pasos: primero, la discusión guiada de artículos Scopus como exégesis colectiva, obligando a los estudiantes a trasladar el contenido

del texto a su propia argumentación. Segundo, la elaboración de borradores sucesivos sometidos a evaluación formativa con rúbricas que privilegiaban la coherencia y la integración de evidencia. Tercero, la reescritura reflexiva, concebida como práctica metacognitiva que transforma el texto en extensión del pensamiento. Carlino (2025) y Celis (2024) plantea que la escritura académica es una práctica social regulada por estándares colectivos; esta estrategia materializó esa concepción, generando evidencias claras de progresión discursiva y apropiación crítica del lenguaje académico.

En conjunto, estas estrategias núcleo articularon la secuencia operativa que garantizó que los resultados de aprendizaje vinculados a la escritura académica, el pensamiento crítico y la producción disciplinar fueran alcanzados de manera verificable y sostenible. Las evidencias se expresaron en trabajos finales con referencias indexadas, portafolios de reescritura que documentaron la evolución argumentativa y registros reflexivos donde los estudiantes reconocieron que “reescribir es pensar”. Como advierten Brauer et al. (2025) y Galindo-Domínguez & Bezanilla (2019), las prácticas que integran rigor, colaboración y creatividad son más efectivas cuando se inscriben en un ecosistema estratégico. Esta experiencia confirma que la innovación no reside en la novedad técnica, sino en la coherencia pedagógica que convierte la escritura en laboratorio epistemológico.

9. Estrategias de soporte aplicadas

En todo ecosistema estratégico, las estrategias núcleo no se sostienen por sí solas: requieren soportes que actúen como infraestructura invisible, garantizando viabilidad, continuidad y calidad. Como advierte Fullan et al., (2020), el cambio educativo no depende únicamente de la innovación metodológica, sino de la creación de condiciones que legitimen y faciliten su implementación. Estos soportes no fueron adornos periféricos, sino piezas clave que convirtieron la exigencia en posibilidad y la intención en acción. En esta experiencia, se aplicaron tres soportes fundamentales: el taller intensivo de curación de fuentes, el dispositivo de tutoría cognitiva focalizada y las guías metodológicas de articulación argumentativa.

taller intensivo de curación de fuentes

Este soporte respondió a la “frustración Scopus” detectada en la primera fase, cuando los estudiantes manifestaron resistencia ante la exigencia de usar fuentes indexadas. El taller se implementó en modalidad sincrónica, con ejercicios prácticos en tiempo

real: búsqueda avanzada con operadores booleanos, filtrado por cuartiles y triangulación de descriptores. Un ejemplo concreto: en la primera sesión, un estudiante que no lograba encontrar artículos sobre “educación inclusiva” aprendió a combinar términos con AND/OR y a restringir por área temática, logrando recuperar 12 artículos relevantes en menos de 10 minutos. Este cambio no fue anecdótico: los logs institucionales evidenciaron un incremento del 95% en el uso de bases de datos (Scopus, WoS, Redalyc) y gestores bibliográficos (Zotero) en el último tercio del curso. Como señalan Molero et al., (2022) y Nail & Monereo (2018), las herramientas compartidas fortalecen la cultura institucional; en este caso, el taller transformó la norma en competencia, desplazando la percepción de castigo hacia la comprensión del rigor como valor académico.

Dispositivo de tutoría cognitiva focalizada

La tutoría cognitiva operó como un “despacho de tesis” a escala de curso, con sesiones individualizadas o microgrupales centradas en la coherencia epistemológica. No se trataba de corregir comas, sino de interrogar el vínculo entre la tesis del estudiante y la evidencia citada. En una sesión, por ejemplo, un estudiante defendía la idea de que “la escritura académica es solo técnica”; la tutoría lo llevó a contrastar esa afirmación con Carlino (2022) descubriendo que la escritura es práctica social y epistémica. Este soporte no solo mejoró los textos, sino que impactó en la dimensión emocional: en la evaluación final, el 87% de los estudiantes declaró que la tutoría fue el elemento clave para “superar el miedo al vacío de la página en blanco” y “entender el rigor como un modo de pensar”. Wenger (1999) sostiene que las comunidades de práctica se consolidan en la interacción situada; estas tutorías materializaron esa lógica, creando espacios de negociación de significados y construcción compartida de criterios.

Guías metodológicas de articulación argumentativa

Este soporte consistió en instrumentos de andamiaje diseñados para externalizar el pensamiento experto: plantillas para síntesis crítica, formatos IMRD adaptados al capítulo y matrices de mapeo entre evidencia y argumento. Su introducción fue gradual: primero, la guía para elaborar resúmenes críticos; luego, la plantilla para estructurar el capítulo, obligando a los estudiantes a vincular cada cita con su función argumentativa. Un ejemplo concreto: en la primera versión del capítulo, el 62% de las citas eran “de autoridad” (solo para llenar espacio); tras aplicar las guías, esa cifra se redujo al 18%, mientras que las citas dialógicas (usadas para refutar o extender el argumento propio) aumentaron al 72%, evidenciando un cambio cualitativo en la

escritura. Como advierte Fullan et al., (2020), el cambio sostenible requiere herramientas que traduzcan la complejidad en acciones concretas; estas guías cumplieron esa función, evitando que la reescritura se redujera a ensayo y error y orientándola hacia la reflexión metacognitiva.

Conexión con las estrategias núcleo

Estos soportes no fueron añadidos periféricos, sino catalizadores que potenciaron las estrategias núcleo. El taller intensivo transformó la imposición del canon epistémico en una oportunidad formativa, dotando al estudiante de competencias para discriminar entre pseudociencia y evidencia validada. La tutoría cognitiva y las guías metodológicas fortalecieron la alfabetización académica situada, proporcionando el metalenguaje necesario para que la reescritura iterativa se convirtiera en práctica consciente y no en corrección mecánica. Como advierten De Weerdt et al., (2025) y Lag & Grom, (2019) la innovación pedagógica solo se consolida cuando se articula con soportes que habilitan la agencia del sujeto y la coherencia institucional.

Síntesis integradora

En conjunto, los soportes aplicados operaron como la infraestructura invisible que garantizó la sostenibilidad de la innovación. Sin ellos, las estrategias núcleo habrían quedado como gestos aislados, vulnerables a la resistencia y la improvisación. Fullan et al., (2020), insiste en que el cambio educativo es un proceso sistémico, y Wenger (1999) recuerda que las comunidades de práctica se sostienen en dispositivos que facilitan la interacción y la construcción compartida de saberes. Esta experiencia confirma que la innovación no depende solo de la creatividad metodológica, sino de la solidez estructural que proveen los soportes: talleres que habilitan el acceso, tutorías que acompañan el pensamiento y guías que orientan la acción. Gracias a ellos, la escritura académica dejó de ser un requisito formal para convertirse en una práctica epistémica situada, capaz de proyectarse como modelo replicable en otros contextos formativos.

10. Estrategias de contingencia desplegadas

En toda sistematización rigurosa, la exposición de contingencias no es un recurso narrativo accesorio, sino una condición de credibilidad científica. Stake (1995) advierte que los estudios de caso ganan legitimidad cuando revelan cómo se enfrentaron los imprevistos, y Yin (2014) subraya que la validez depende de la transparencia en la gestión de las desviaciones del plan inicial.

En esta experiencia, los imprevistos no fueron simples obstáculos técnicos: se convirtieron en escenarios críticos que exigieron respuestas estratégicas para sostener la coherencia pedagógica y la pertinencia curricular. A continuación, se describen tres contingencias que marcaron el rumbo del proceso.

Imprevisto 1: Fatiga en la corrección de errores superficiales

La recurrencia de errores básicos —puntuación, ortografía, concordancia— y la verificación manual de fuentes de bajo rigor generaron un desgaste cognitivo que desviaba la energía del análisis argumentativo hacia la forma. La contingencia aplicada fue la externalización de la corrección formativa mediante un sistema de gatekeeping: se incorporó un pre-filtro automatizado con herramientas como Grammarly y LanguageTool antes de la entrega formal. Este mecanismo funcionó como un control de calidad industrial, liberando tiempo docente para la retroalimentación epistemológica. El impacto fue medible: la tasa de errores de forma se redujo en un 75% entre los borradores filtrados y los no filtrados, según registros comparativos de las primeras y últimas entregas. Esta decisión no solo optimizó el tiempo, sino que reafirmó el principio de que la corrección debe servir al pensamiento, no sustituirlo. Como señala Ferioli et al., (2021), las herramientas compartidas fortalecen la cultura institucional, y en este caso, el gatekeeping se convirtió en un soporte estructural para la calidad argumentativa.

Imprevisto 2: Frustración por la restricción del acceso a la IA

La prohibición inicial del uso indiscriminado de IA generativa produjo resistencia y sensación de inequidad tecnológica. La contingencia fue transformar la restricción en competencia ética mediante un módulo de transparencia académica y uso híbrido de IA. Se enseñó a los estudiantes a utilizar la IA como “sparring cognitivo” para ideación y síntesis, pero se prohibió su intervención en la redacción final, exigiendo un manifiesto de transparencia sobre las herramientas empleadas. Este giro convirtió la tensión en oportunidad formativa: el 99% de los estudiantes completó el manifiesto ético y la tasa de plagio por IA no declarada se mantuvo por debajo del 2%, según reportes del software antiplagio institucional. Alonso (2007) recuerda que la gestión del cambio implica convertir la resistencia en aprendizaje; aquí, la contingencia fortaleció la ciudadanía digital académica y la integridad en la era algorítmica, evitando que la tecnología se convirtiera en un atajo que desvirtúe el rigor.

Imprevisto 3: Frustración por el esfuerzo de búsqueda

La dificultad para localizar fuentes pertinentes en Scopus generó fatiga y amenaza de desmotivación. La contingencia fue la implementación de “cazadores de evidencia”, un sistema de mentoría breve donde auxiliares (compañeros de aula) ofrecían sesiones de búsqueda asistida de alta precisión (máximo 15 minutos). Estas intervenciones desbloquearon la ineficiencia sin sustituir la autonomía: se enseñó a optimizar descriptores, aplicar filtros temáticos y gestionar alertas bibliográficas. El impacto fue tangible: las encuestas de proceso mostraron una reducción significativa en el tiempo percibido como “perdido” en la búsqueda, y los logs institucionales evidenciaron un incremento del 95% en el uso de bases indexadas en el último tercio del curso. Esta contingencia no solo resolvió un obstáculo técnico, sino que consolidó la resiliencia epistémica como competencia transversal, alineada con la alfabetización académica.

Las intervenciones descritas permitieron sostener los aprendizajes previstos en condiciones adversas. La externalización de la corrección liberó tiempo para la argumentación, asegurando la producción de textos académicos con rigor. El módulo ético sobre IA no solo evitó prácticas fraudulentas, sino que promovió pensamiento crítico sobre la autoría y la tecnología. Los cazadores de evidencia transformaron la frustración en competencia metodológica, consolidando la alfabetización académica. Como advierte Ceballos-Vacas et al., (2023) la confiabilidad de un estudio de caso se refuerza cuando las soluciones emergentes no desvirtúan los objetivos, sino que los preservan mediante adaptaciones coherentes.

Aprendizajes derivados de las contingencias

Estas contingencias revelan que la innovación educativa no es un trayecto lineal, sino una práctica situada que exige flexibilidad estratégica. Molero et al., (2022) recuerda que el cambio sostenible se construye en la tensión entre lo planificado y lo emergente; en este caso, cada imprevisto se convirtió en oportunidad para fortalecer competencias no previstas inicialmente: gestión ética de la tecnología, resiliencia epistémica y autonomía en la búsqueda. Stake (1995) subraya que la credibilidad de la sistematización reside en mostrar estas decisiones, porque evidencian que la calidad no depende de la ausencia de problemas, sino de la capacidad para enfrentarlos con sentido pedagógico. En síntesis, las contingencias no fueron parches, sino engranajes que garantizaron la coherencia del ecosistema estratégico y proyectan un modelo replicable para contextos donde la incertidumbre es la norma.

11. Arquitectura del ecosistema estratégico

El ecosistema estratégico que sustentó esta experiencia puede entenderse como un entramado de tres capas interdependientes, diseñadas para articular rigor, viabilidad y resiliencia. Las estrategias núcleo constituyeron el corazón epistémico: la imposición del canon Scopus y la alfabetización académica situada mediante reescritura iterativa y discusión crítica. Estas decisiones no fueron ornamentales, sino el eje que orientó la práctica hacia la producción de conocimiento con fundamento científico y sentido reflexivo. Sin embargo, como advierten Nail & Monereo (2018), todo sistema complejo requiere interacciones que lo sostengan; por ello, alrededor del núcleo se desplegaron estrategias de soporte que garantizaron condiciones de viabilidad, y estrategias de contingencia que aseguraron la continuidad frente a imprevistos.

Relato de la arquitectura: interdependencia y flujo operativo

En el centro del ecosistema se ubican las estrategias núcleo, concebidas como el motor epistemológico del proceso. La imposición del canon epistémico operó como una criba que separó la opinión del dato, obligando a los estudiantes a transitar hacia la cultura de la evidencia. Complementariamente, la alfabetización académica situada transformó la escritura en práctica epistémica mediante ciclos de reescritura y discusión guiada. Estas estrategias definieron el sentido del proyecto, pero su eficacia dependió de una capa intermedia: los soportes.

Los soportes funcionaron como infraestructura invisible que habilitó la viabilidad del núcleo. El taller intensivo de curación de fuentes convirtió la dificultad técnica en competencia, reduciendo la brecha entre la norma y la práctica. La tutoría cognitiva focalizada operó como un espacio dialógico que desplazó la corrección mecánica hacia la reflexión argumentativa. Las guías metodológicas, por su parte, externalizaron el pensamiento experto mediante plantillas que orientaron la construcción del texto. Como señalan ONU (2017) y Melgarejo (2015) la planificación estratégica en entornos complejos exige identificar estos dispositivos para garantizar que la intención se traduzca en acción.

La tercera capa, las contingencias, introdujo la dimensión adaptativa del ecosistema. Rouhiainen (2018) plantea que los sistemas blandos se caracterizan por su capacidad de ajuste frente a contextos cambiantes; en este caso, la externalización de la corrección mediante pre-filtros, el módulo ético sobre IA y los cazadores de evidencia operaron como mecanismos de resiliencia. Estas intervenciones no alteraron la lógica del sistema,

sino que la reforzaron, evitando que la fatiga, la frustración tecnológica y la dificultad de búsqueda se convirtieran en factores de quiebre. Así, el ecosistema se configuró como una red flexible que integra estabilidad y adaptabilidad, en coherencia con el principio de pensamiento complejo (Suasnábas et al., 2025).

Explicación del diagrama visual

El diagrama que acompaña este relato representa la arquitectura del ecosistema en forma de modelo concéntrico con nodos interconectados. En el núcleo se ubican las estrategias epistémicas (canon Scopus y reescritura iterativa), rodeadas por un segundo anillo que contiene los soportes operativos (taller, tutoría, guías). El tercer anillo, más externo, incorpora las contingencias, conectadas mediante flechas bidireccionales que indican retroalimentación. Esta disposición no es decorativa: expresa la lógica sistémica donde cada capa cumple una función diferenciada, pero interdependiente. Las flechas hacia el centro muestran cómo los soportes y contingencias fortalecen el núcleo, mientras que las flechas hacia afuera evidencian la capacidad del núcleo para orientar las adaptaciones. Como advierte Marchesi (2016), la visualización estratégica permite comprender que la innovación no es una suma de acciones, sino una arquitectura que articula propósito, medios y ajustes.

Para reforzar la comprensión, el diagrama incluye tres códigos cromáticos: azul para el núcleo (rigor epistémico), verde para los soportes (viabilidad operativa) y naranja para las contingencias (resiliencia adaptativa). Esta codificación refleja que el ecosistema no es jerárquico, sino relacional: cada capa interactúa con las demás en un flujo continuo de retroalimentación. Esta representación gráfica se convierte en evidencia metodológica, pues muestra que la experiencia se concibió como sistema, no como suma de episodios aislados.

En conjunto, esta arquitectura estratégica demuestra que la experiencia no fue un conjunto disperso de acciones, sino un sistema articulado capaz de sostener resultados y competencias curriculares. Serrano y Moreno-García (2024) recuerda que todo sistema complejo se sostiene en la interacción entre orden y desorden, estabilidad y cambio; en este caso, la planificación estratégica y la lógica de sistemas blandos se materializan en un ecosistema que integra rigor, soporte y contingencia (Fuentes-Sordo, 2015). Esta estructura no solo garantizó la producción de textos académicos con calidad y la formación ética en el uso de tecnologías, sino que proyecta un modelo replicable para contextos donde la incertidumbre es la norma. Como advierte Yin (2014) la validez de un estudio de caso se refuerza cuando

se explicita la lógica que conecta las decisiones; aquí, esa lógica se traduce en una arquitectura que dota de sentido, viabilidad y resiliencia a la innovación.

12. Justificación del logro de competencias

Las estrategias aplicadas en esta experiencia no fueron acciones aisladas, sino un entramado sistémico que aseguró la coherencia entre práctica pedagógica y propósitos curriculares. Como advierte Zabalza (2003), la consolidación de competencias requiere una alineación explícita entre enseñanza, práctica y evaluación. En este sentido, el ecosistema estratégico desplegado —integrando estrategias núcleo, soportes y contingencias— permitió alcanzar de manera sostenible las competencias definidas: Competencia Epistémica Crítica (CEC), Competencia de Alfabetización Académica Situada (CAAS) y Competencia Metacognitiva y de Autorregulación (CMAR).

Competencia Epistémica Crítica (CEC)

La CEC se refiere a la capacidad para discernir, seleccionar y utilizar evidencia de alto impacto, diferenciando la opinión del conocimiento validado. Esta competencia se consolidó gracias a la Imposición del Canon Epistémico (estrategia núcleo), que operó como un estándar de calidad, obligando a los estudiantes a abandonar la lógica de la información superficial y adentrarse en la cultura de la evidencia científica. Sin embargo, este rigor habría sido inviable sin el Taller Intensivo de Curación de Fuentes (estrategia de soporte), que proporcionó las herramientas técnicas para navegar bases indexadas como Scopus y WoS. Como señala González-Campos et al., (2024), la educación superior debe preparar para la complejidad, enseñando a gestionar la abundancia informativa mediante criterios de relevancia y validez.

Competencia de Alfabetización Académica Situada (CAAS)

La CAAS se materializó en la producción de textos argumentativos rigurosos, integrando la voz autoral con ética y transparencia. La estrategia decisiva fue la Alfabetización Académica Situada (núcleo), articulada por las Guías Metodológicas de Articulación Argumentativa (soporte), que funcionaron como andamiaje para externalizar el razonamiento experto. A ello se sumó el Módulo de Transparencia Ética sobre IA (contingencia), que evitó la sustitución de la autoría humana por algoritmos, transformando la tecnología en un recurso de apoyo y no en un atajo (Arancibia et al., 2018). Como advierte Zabalza (2003), la competencia discursiva implica no solo dominar la forma, sino comprender la función

epistémica del texto. El análisis del capítulo final muestra un índice de voz autoral superior al 70%, evidenciado en la predominancia de paráfrasis crítica y cita dialógica sobre la cita directa, lo que confirma la apropiación reflexiva del discurso académico.

Competencia Metacognitiva y de Autorregulación (CMAR)

La CMAR se consolidó como respuesta a la tensión entre rigor y dificultad. Las contingencias fueron decisivas: la externalización de la corrección formativa (gatekeeper) redujo la carga mecánica, mientras que los Cazadores de Evidencia desbloquearon la frustración por la búsqueda, y el módulo ético sobre IA enseñó a gestionar la ansiedad tecnológica. Estas intervenciones no solo resolvieron problemas operativos, sino que enseñaron a los estudiantes a habitar la incertidumbre como parte del aprendizaje, en línea con la perspectiva de Medina-García et al., (2021) sobre la educación para la complejidad. Las evidencias metacognitivas lo corroboran: en las reflexiones finales, los estudiantes declararon haber superado la “parálisis por análisis” y comprendido que la frustración es una fase transitoria, no un fracaso definitivo. Este aprendizaje constituye un indicador robusto de autorregulación y resiliencia epistémica.

Evidencias que respaldan el logro

Evidencia de producto (CEC y CAAS): El análisis del capítulo final muestra un índice de densidad de referencias en fuentes Scopus lo que confirma la apropiación crítica del discurso académico.

Evidencia de proceso (CAAS y CMAR): El portafolio de reescritura evidencia un salto cualitativo del 50% en la solidez argumentativa entre el borrador inicial y el segundo, tras la tutoría cognitiva focalizada (Arbesú & Menéndez, 2018).

Evidencia metacognitiva (CMAR): Las declaraciones finales reflejan la integración de la IA como herramienta de apoyo y la superación de la ansiedad inicial, validando la efectividad de las contingencias éticas y adaptativas (Flores-Alarcia & Fornons, 2024).

Síntesis reflexiva: pertinencia y transferibilidad

En conjunto, el ecosistema estratégico aseguró coherencia (alineación entre competencias y estrategias), pertinencia (resolución de problemas reales del proceso formativo) y transferibilidad (posibilidad de replicar el modelo en otros contextos de educación superior). Como advierte Zabalza (2003), la innovación no consiste en añadir recursos aislados, sino en articularlos en una lógica sistémica que dialogue con el currículo. Esta experiencia

confirma que el rigor académico —representado por el canon Scopus— solo es sostenible si se acompaña de soportes que habiliten la práctica y contingencias que enseñen a gestionar la incertidumbre. En palabras de Ballano & Muñoz (2016) y Celis (2024), formar para la complejidad implica enseñar a pensar en condiciones de tensión, donde la resistencia epistémica se convierte en competencia profesional. Por ello, este ecosistema no es solo una respuesta local, sino un modelo replicable para programas de posgrado que exigen producción de conocimiento nuevo y validado, demostrando que la innovación educativa no radica en la norma, sino en la pedagogía que la hace posible.

El apartado anterior expuso el ecosistema estratégico que sostuvo la experiencia, articulando un núcleo epistémico orientado a la producción de conocimiento, una infraestructura invisible que garantizó la viabilidad técnica y mecanismos de resiliencia frente a la incertidumbre. Estas capas no fueron simples recursos, sino engranajes que transformaron la práctica en un laboratorio epistemológico, donde la escritura dejó de ser un acto mecánico para convertirse en pensamiento situado. Con ello, se cierra la fase estratégica, dejando claro cómo se implementaron las acciones que dieron sentido y coherencia al proceso formativo.

Ahora, la transición hacia la evaluación se vuelve imprescindible. Evaluar no es un trámite, sino el dispositivo que otorga validez, credibilidad y transferibilidad a la experiencia. A través de instrumentos, indicadores y evidencias, se busca demostrar que las estrategias no solo existieron, sino que produjeron impacto: consolidaron la capacidad epistémica, fortalecieron la argumentación y promovieron la autorregulación metacognitiva. En esta sección se presentarán los criterios y herramientas que permitirán verificar la calidad, pertinencia y profundidad del conocimiento generado, asegurando que la sistematización trascienda la descripción y se convierta en evidencia científica.

13. Instrumentos de evaluación aplicados

La evaluación en procesos de sistematización no es un acto accesorio, sino el dispositivo que otorga legitimidad académica y credibilidad científica a la experiencia. Como advierte Casanova (1999), la evaluación formativa debe sustentarse en criterios explícitos y compartidos, pues solo así se convierte en una herramienta de orientación y mejora continua. En este sentido, los instrumentos aplicados en esta experiencia no fueron elegidos por conveniencia operativa, sino por su capacidad para capturar evidencias en tres niveles: producto, proceso y metacognición. Esta selección responde a la necesidad de garantizar

trazabilidad, pertinencia y transferibilidad, principios que Stake (1995) considera esenciales para la credibilidad en estudios de caso.

Los instrumentos utilizados fueron: (1) el análisis del capítulo final de investigación, (2) el portafolio de reescritura, (3) los registros de tutoría cognitiva focalizada, (4) las rúbricas de evaluación formativa, (5) las reflexiones metacognitivas y (6) los logs institucionales de búsqueda en bases indexadas. Cada uno cumplió una función específica, aportando datos complementarios que, en conjunto, conformaron una triangulación robusta (Scriven, 1991), capaz de sostener juicios fundamentados sobre la pertinencia y eficacia del proceso.

1. Capítulo de investigación final

Este instrumento se concibió como evidencia de producto, orientada a medir la Capacidad Epistémica Consolidada (CEC). El análisis se realizó mediante el cálculo del Índice de Densidad de Referencias Indexadas (IDRI), que expresa el porcentaje de citas provenientes de bases Scopus respecto del total de referencias. Esta métrica permitió verificar si la imposición del canon epistémico se tradujo en una práctica efectiva y no en una mera consigna. El procedimiento consistió en aplicar un análisis de contenido cuantitativo al texto final, complementado con una revisión cualitativa para identificar la integración dialógica de las fuentes. Como señala Scriven (1991) y Duk & Narvarte (2008), evaluar implica emitir juicios basados en evidencia, y en este caso, el IDRI se convirtió en un indicador objetivo del rigor académico alcanzado.

Evidencia producida: El reporte del IDRI mostró una media superior al 80%, lo que confirma la apropiación crítica del discurso académico y la consolidación de la competencia epistémica. Este dato no solo valida el impacto terminal de la intervención, sino que proyecta la experiencia como modelo replicable en entornos donde la alfabetización académica es un desafío estructural.

2. Portafolio de reescritura

El portafolio documentó la evolución discursiva del estudiante, constituyéndose en evidencia de proceso vinculada a la Construcción de Argumento Académico Situado (CAAS). Incluyó borradores sucesivos (versión inicial, intermedia y final) y registros de retroalimentación docente y entre pares. El análisis se realizó mediante un comparativo inter-borradores, centrado en la superación de errores argumentativos recurrentes y en la integración progresiva de fuentes indexadas. Como advierten Casanova (1999) y Sá y Costa-Lobo (2019), la evaluación formativa no

sanciona, sino que orienta; en este caso, el portafolio permitió observar cómo la reescritura se convirtió en práctica reflexiva y no en corrección mecánica.

Evidencia producida: Las comparaciones mostraron un salto cualitativo del 50% en la coherencia argumentativa entre la primera y la última versión, validando la efectividad de las estrategias núcleo y de soporte. Este hallazgo confirma que la escritura académica, cuando se concibe como proceso, habilita la construcción de pensamiento crítico.

3. Registros de tutoría cognitiva focalizada

Estos registros funcionaron como evidencia de la intervención pedagógica, documentando la trayectoria de cada sesión: problema detectado, estrategia aplicada y logro esperado. El análisis agrupó los registros para identificar patrones de dificultad y evaluar la efectividad de las mediaciones docentes. Ceballos-Vacas et al., (2023) subraya que la credibilidad en estudios de caso depende de mostrar cómo se gestionan las interacciones; en este sentido, los registros revelaron que la tutoría no fue un acompañamiento pasivo, sino un dispositivo epistémico que transformó la dificultad técnica en competencia argumentativa.

Evidencia producida: El corpus de registros permitió construir mapas de intervención que evidencian la correlación entre la tutoría y la mejora en la calidad argumentativa. Este dato refuerza la hipótesis de que la mediación docente es un factor causal en la alfabetización académica situada.

4. Rúbricas de evaluación formativa

Las rúbricas se aplicaron en los hitos de entrega (esquema inicial, borrador y versión final), privilegiando criterios como coherencia, integración de evidencia y claridad argumentativa. Su función no fue punitiva, sino diagnóstica, en coherencia con la perspectiva de Casanova (1999). El análisis de los puntajes permitió identificar patrones de mejora y persistencias, aportando datos cuantitativos que complementaron las evidencias cualitativas del portafolio y las tutorías.

Evidencia producida: El reporte de puntajes mostró incrementos sostenidos en el criterio de articulación evidencia-argumento, lo que valida la efectividad de la alfabetización académica situada y la pertinencia de la retroalimentación formativa.

5. Reflexiones metacognitivas

Este instrumento capturó la dimensión subjetiva del proceso, documentando la gestión de la frustración, la internalización de la norma ética sobre IA y la percepción del rigor académico. Se

aplicó mediante cuestionarios abiertos tras la fase más intensa de búsqueda y escritura, y se analizó mediante técnicas de codificación temática (Flick, 2015). Como advierte Scriven (1991), la evaluación debe incluir la voz de los participantes; en este caso, las reflexiones revelaron la transición del estudiante desde la resistencia inicial hacia la comprensión del rigor como valor formativo.

Evidencia producida: Fragmentos de texto que expresan la superación de la “parálisis por análisis” y la apropiación crítica del uso ético de la IA, validando la efectividad de las estrategias de contingencia y la consolidación de la resiliencia epistémica.

6. Logros institucionales de búsqueda

Estos registros, proporcionados por la biblioteca universitaria, permitieron verificar el incremento en el uso de bases indexadas durante la intervención. Su análisis aportó un dato externo y objetivo, reforzando la credibilidad del estudio (Stake, 1995; Yin, 2014). La métrica utilizada fue la frecuencia de consultas y descargas en Scopus, comparada entre el inicio y el cierre del curso.

Evidencia producida: Los logs mostraron un incremento del 95% en el uso de bases indexadas, lo que confirma que la imposición del canon epistémico se tradujo en un cambio conductual real y no en una adhesión superficial.

La selección de estos instrumentos responde a criterios de coherencia metodológica y rigor científico. Como advierte Stake (1995), la triangulación es condición *sine qua non* para la credibilidad en estudios de caso; en este proceso, se combinaron evidencias de producto, proceso y metacognición, articulando datos cuantitativos y cualitativos. Esta convergencia asegura que la evaluación no se reduzca a la medición de resultados, sino que capture la complejidad del aprendizaje como práctica situada.

En conjunto, los instrumentos aplicados otorgaron solidez a la sistematización, confirmando que los logros alcanzados no son producto del azar, sino de una arquitectura pedagógica coherente. La combinación de métricas objetivas (IDRI, logs), trazabilidad del proceso (portafolio, rúbricas) y evidencias subjetivas (reflexiones metacognitivas) garantiza la validez interna del estudio y proyecta su transferibilidad a otros contextos educativos. Como señala Scriven (1991), evaluar es emitir juicios fundamentados; y en este caso, esos juicios se sostienen en evidencias verificables que confirman la pertinencia, eficacia y credibilidad de la experiencia.

14. Indicadores de evaluación y criterios de validez

Indicadores de Evaluación en la Sistematización de Experiencias Innovadoras

En la sistematización de experiencias educativas innovadoras, los indicadores trascienden la mera función de métricas: constituyen el marco necesario para transformar la complejidad del aprendizaje en evidencia verificable. Como señala Scriven (1991), la evaluación académica implica emitir juicios fundamentados, y estos juicios solo adquieren legitimidad al apoyarse en criterios claros y medibles. Este marco riguroso de indicadores resulta crucial, especialmente en un contexto donde el éxito académico no depende únicamente de la transmisión de conocimientos, sino que se ve fuertemente influenciado por factores contextuales como el clima escolar. De hecho, estudios recientes han revelado una “correlación positiva significativa entre el clima escolar y el rendimiento académico” (Pérez et al., 2025, p. 2).

Los indicadores aplicados en esta experiencia se diseñaron para capturar dimensiones críticas del proceso formativo, buscando un enfoque que se aleje de la simple de los elementos populares (Braslavsky, 2006a) y se centre en la profundidad del aprendizaje: rigor bibliográfico, densidad argumentativa, resiliencia metacognitiva y adhesión ética. Cada uno responde a una pregunta esencial: ¿qué tan profundo fue el aprendizaje?, ¿cómo se expresó en la escritura?, ¿qué estrategias permitieron sostenerlo frente a la dificultad?, ¿se mantuvo la integridad académica en un contexto mediado por tecnología?

Indicadores Aplicados

- Indicador de Rigor Bibliográfico (IRB)
- Indicador de Densidad Argumentativa (IDA)
- Indicador de Resiliencia Metacognitiva (IRM)
- Tasa de Adhesión a la Integridad Ética (TAE)

Estos indicadores se aplicaron mediante un sistema de triangulación metodológica, en coherencia con lo que Yin (2014) denomina “estrategia para fortalecer la validez interna en estudios de caso”. La lógica fue similar a la navegación por satélite: múltiples puntos de referencia que aseguran la posición y reducen el riesgo de sesgo.

1. Indicador de Rigor Bibliográfico (IRB)

El IRB mide la calidad intrínseca de la evidencia citada en los textos académicos. Su aplicación se realizó mediante el análisis del capítulo final y los borradores sucesivos, utilizando rúbricas analíticas centradas en la coherencia epistemológica. Este indicador

no se limitó a contabilizar referencias, sino que verificó su procedencia (bases indexadas Scopus y Fuentes Universitarias) y su función argumentativa. Como señala Stake (1995), la credibilidad en estudios cualitativos depende de la transparencia en los criterios; en este caso, el IRB se convirtió en evidencia objetiva del rigor académico alcanzado.

Evidencia producida: El promedio de referencias indexadas logró tener como fuente Scopus y Fuentes propias de la universidad, lo que confirma la apropiación crítica del canon epistémico. Este dato válido que la exigencia metodológica no fue un formalismo, sino una práctica internalizada por los estudiantes.

2. Indicador de densidad argumentativa (IDA)

El IDA evalúa la capacidad del estudiante para transmutar conocimiento en texto propio, integrando la voz autoral con la evidencia científica. Se aplicó mediante rúbricas que valoraron la proporción de cita dialógica y paráfrasis crítica frente a la cita directa. Esta aproximación se alinea con metodologías innovadoras que buscan otorgar al “estudiante la capacidad... para ser protagonista en el proceso de aprendizaje” (Galindo-Domínguez & Bezanilla, 2019, p. 81). El IDA permitió distinguir entre escribir para cumplir y escribir para pensar.

Evidencia producida: Las mediciones mostraron que la cita dialógica se mantuvo sobre el 70%, lo que indica que el rigor formal no se logró a expensas de la voz propia, sino a través de ella. Este hallazgo refuerza la hipótesis de que la escritura académica puede ser simultáneamente normativa y creativa.

3. Indicador de resiliencia metacognitiva (IRM)

El IRM mide la capacidad de adaptación y autorregulación ante los desafíos del proceso: dificultad técnica, fatiga y dilemas éticos. Se aplicó mediante encuestas de percepción, declaraciones metacognitivas y análisis de logs sobre el uso del sistema de contingencia (Gatekeeper). La pertinencia de medir la resiliencia radica en que esta se considera una “variable mediadora” crucial en los determinantes del éxito educativo (Pérez et al., 2025). El IRM integró datos cuantitativos (frecuencia de uso) y cualitativos (narrativas reflexivas).

Evidencia producida: La tasa de deserción se mantuvo en el 2%, y las reflexiones finales revelaron la superación de la “parálisis por análisis”, validando la efectividad de las estrategias adaptativas. Este indicador demuestra que la resiliencia no es un atributo innato, sino una competencia que puede ser enseñada.

4. Tasa de adhesión a la integridad ética (TAE)

La Tasa de Adhesión a la Integridad Ética (TAE) evaluó el compromiso y la fidelidad ética de los participantes en el uso responsable de tecnologías avanzadas, especialmente la Inteligencia Artificial (IA). Su aplicación se centró en la creación de conciencia investigativa mediante la firma y auditoría del Manifiesto de Transparencia Ética. La credibilidad del proceso, según Stake (1995), no solo depende de la calidad técnica, sino esencialmente de la integridad. Este enfoque pedagógico de la ética se justifica plenamente al enmarcar la experiencia dentro de un “paradigma hermenéutico-interpretativo con el método de la sistematización de experiencias” (Restrepo et al., 2023, p. 119) donde la dimensión ética del aprendizaje y el contexto tecnológico son inseparables del rigor académico.

Además, para solidificar esta conciencia y facilitar la auto-revisión, los estudiantes utilizaron herramientas digitales gratuitas de apoyo que les permitieron identificar y corregir proactivamente errores de citación, previniendo así las faltas a la integridad académica y fomentando la construcción de nuevo conocimiento (Restrepo et al., 2023).

Evidencia producida: El cumplimiento alcanzó el 90%, y las reflexiones metacognitivas confirmaron la internalización del principio ético. Este dato refuerza la idea de que la alfabetización académica debe incluir la dimensión ética como condición de legitimidad.

Criterios de validez adoptados

Para asegurar el rigor metodológico, se aplicaron tres criterios fundamentales (Yin, 2014; Stake, 1995; Scriven, 1991):

- *Triangulación metodológica:* Se contrastaron datos de producto (IRB, IDA), proceso (IRM) y ética (TAE), mitigando el sesgo de una fuente única (Yin, 2014).
- *Credibilidad:* Se realizó contraste con participantes (member checking) mediante declaraciones finales, garantizando que la descripción coincidiera con la vivencia (Stake, 1995).
- *Transferibilidad:* El diseño explícito de la arquitectura estratégica y la definición operacional de los indicadores permite replicar la experiencia en otros contextos educativos (Scriven, 1991).

En conjunto, los indicadores aplicados no solo permitieron medir logros, sino comprender la dinámica del aprendizaje como práctica situada. Su función trasciende la cuantificación: operan como lentes que revelan la interacción entre rigor, argumentación, resiliencia y ética. La validez en estudios de caso se construye mediante la coherencia entre diseño, aplicación y evidencia (Yin,

2014). Evaluar, entonces, no fue calificar, sino garantizar que la innovación educativa se sostenga en datos verificables y principios éticos, consolidando la escritura académica como práctica crítica y transformadora.

15. Análisis preliminar de evidencias

Las evidencias recogidas en esta sistematización no son simples fragmentos dispersos, sino piezas de un rompecabezas que, al ensamblarse, revelan la lógica profunda del aprendizaje. Como advierten Miles, Huberman y Saldaña (2013), el análisis cualitativo implica reducir datos, organizarlos y extraer conclusiones, lo que en el contexto de la sistematización implica una “reflexión crítica y participativa que produce conocimientos y mejora la propia práctica” (Restrepo et al., 2023).

En otras palabras, se busca convertir la complejidad en inteligibilidad sin sacrificar la riqueza interpretativa. En este caso, las evidencias provinieron de seis fuentes principales: borradores y versiones finales de los textos, portafolios de reescritura, rúbricas aplicadas en tutorías, registros de tutoría cognitiva, reflexiones metacognitivas y logs institucionales sobre el uso de bases indexadas. Este conjunto ofreció una visión panorámica y complementaria del proceso, permitiendo observar tanto la evolución discursiva como la dimensión emocional y ética del aprendizaje.

Para organizar este corpus se construyeron categorías de análisis vinculadas a las competencias curriculares: comunicación académica, pensamiento crítico y producción de conocimiento disciplinar. Los textos fueron sometidos a análisis de contenido con criterios de coherencia, densidad argumentativa y rigor bibliográfico; los cuestionarios y logs se procesaron mediante estadística descriptiva básica (frecuencias, porcentajes); y las reflexiones metacognitivas se codificaron en temas recurrentes relacionados con resiliencia, motivación y ética tecnológica.

Este procedimiento responde a lo que Creswell (2012) denomina “identificación de patrones en datos educativos”, donde la interpretación surge del diálogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Esta estrategia mixta es clave para “medir el impacto... en el rendimiento académico de los estudiantes y conocer su percepción o satisfacción con la propia experiencia” (Galindo-Domínguez & Bezanilla, 2019).

Organización y procesamiento de datos

La primera fase consistió en depurar y segmentar la información: se eliminaron redundancias y se consolidaron matrices que vinculan cada evidencia con su indicador (IRB, IDA, IRM, TAE).

Posteriormente, se aplicó codificación abierta a las reflexiones metacognitivas, identificando categorías como “frustración inicial”, “parálisis por análisis”, “resiliencia epistémica” y “adhesión ética”. Este proceso, lejos de ser mecánico, se asemeja a la labor de un cartógrafo que traza rutas en un territorio inexplorado, consciente de que cada línea dibujada es una interpretación en el marco del “paradigma hermenéutico-interpretativo” (Restrepo et al., 2023, p. 119).

En paralelo, los datos cuantitativos se organizaron en tablas comparativas: índice de densidad de referencias (IDRI) por estudiante, frecuencia de uso del Gatekeeper, porcentaje de citas dialógicas frente a citas directas. Esta estructura permitió detectar tendencias sin perder la textura narrativa del contexto. Como ironía metodológica, podría decirse que las cifras, tantas veces vistas como frías, se convirtieron aquí en brújulas que orientan la comprensión del proceso.

Hallazgos preliminares: patrones y tendencias

Los hallazgos emergen con la claridad de un relieve tras la lluvia. En primer lugar, el Indicador de Rigor Bibliográfico (IRB) alcanzó un promedio superior al 85%, confirmando que la imposición del canon epistémico se tradujo en práctica sostenida. Esto subraya la importancia de basar la enseñanza en el “uso efectivo de fuentes de información [que] prevalecen sobre aquellos fundados en la mera transmisión” (Braslavsky, 2006a, p. 53). En segundo lugar, el Indicador de Densidad Argumentativa (IDA) revela una tendencia alentadora: la cita dialógica y la paráfrasis crítica superaron el 70%, lo que indica que los estudiantes no se limitaron a copiar voces ajenas.

En el plano metacognitivo, el Indicador de Resiliencia (IRM) muestra que la resiliencia no es un don, sino una competencia cultivada: la tasa de deserción se mantuvo en el 2%, y las narrativas reflejan la superación de la “parálisis por análisis”. Este resultado es vital, dado que la resiliencia ha sido identificada como una “variable mediadora” en los estudios que correlacionan el clima escolar y el rendimiento académico “(Pérez et al., 2025).

Finalmente, la Tasa de Adhesión Ética (TAE) confirma la fidelidad al compromiso académico: el 95% de los estudiantes cumplió con el manifiesto de transparencia en el uso de IA. Estos patrones, lejos de ser anecdóticos, configuran una tendencia robusta.

Síntesis preliminar

En conjunto, el análisis de evidencias muestra que la experiencia no fue un experimento aislado, sino una práctica situada que logró articular rigor, creatividad y ética. Como advierte Yin

(2014), la validez en estudios de caso se construye mediante la coherencia entre diseño, aplicación y evidencia; y en este caso, esa coherencia se traduce en hallazgos que confirman la pertinencia del ecosistema estratégico. La escritura académica dejó de ser un trámite para convertirse en laboratorio epistemológico; la evaluación, lejos de ser un acto punitivo, se erigió como brújula que orienta el pensamiento.

16. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

Garantizar la validez en una sistematización no es un acto meramente técnico, sino una operación epistemológica que define la credibilidad del conocimiento producido. Como advierte Yin (2014), la validez en estudios de caso se logra cuando existe correspondencia clara entre las preguntas planteadas y las evidencias recogidas; por ello, se implementaron estrategias que aseguraron rigor y transparencia. La primera fue la triangulación metodológica, que articuló datos de producto (capítulos finales), proceso (portafolios y tutorías) y dimensión subjetiva (reflexiones metacognitivas), mitigando el riesgo de conclusiones basadas en una sola fuente. Esta articulación es clave, pues la metodología de evaluación buscó “medir el impacto... en el rendimiento académico de los estudiantes y conocer su percepción o satisfacción con la propia experiencia” (Braslavsky, 2006b; Galindo-Domínguez & Bezanilla, 2019).

A ello se sumó el contraste con participantes (member checking), mediante “talleres de reflexión colectiva” (Coka et al., 2023; Restrepo et al., 2023), que permitió validar la interpretación frente a las percepciones de los estudiantes, asegurando que la narrativa reflejara la experiencia vivida. Finalmente, se adoptó un diseño explícito de indicadores (IRB, IDA, IRM, TAE), lo que, en palabras de Marchesi (2016) y Chavarría (2011), convierte la evaluación en un proceso útil y no en un ritual burocrático, demostrando que la “metodología Flipped Classroom podría ser adecuada para un número significativo de profesores y estudiantes” (Galindo-Domínguez & Bezanilla, 2019) y, por lo tanto, es transferible.

Sesgos identificados y mitigaciones

Ningún análisis está exento de sesgos; reconocerlos es condición de honestidad científica. Miles et al., (2013) advierte que la credibilidad depende tanto de la calidad de los datos como de la conciencia crítica sobre las distorsiones posibles. En este estudio, se identificaron tres riesgos: sesgo de confirmación, al interpretar mejoras como efecto exclusivo de las estrategias; sesgo de deseabilidad social, presente en reflexiones metacognitivas donde los estudiantes tienden a mostrar adhesión al rigor

académico, aunque esto fue mitigado al buscar un compromiso más profundo con la ética que permitiera modelos educativos más significativos y con profundidad académica (Restrepo et al., 2023); y sesgo tecnológico, derivado del uso de IA como apoyo en la escritura.

Para mitigarlos, se aplicaron mecanismos complementarios: análisis comparativo entre borradores para verificar progresión real, auditoría del manifiesto ético para controlar el uso de IA y revisión cruzada de datos cuantitativos y cualitativos para evitar interpretaciones complacientes. Esta actitud crítica responde a la ironía metodológica señalada por Miles y Huberman (1994) “el mayor sesgo es creer que no lo tenemos”. El cuidado metodológico se basó en aplicar “estadística descriptiva, correlación de Pearson, regresión múltiple y los modelos de mediación” (Cañizares et al., 2024; Pérez et al., 2025) para un análisis robusto. Además, se buscó evitar la “incorporación superficial de canciones populares, comidas regionales y otros elementos similares” (Braslavsky, 2006b) que pudiera llevar a conclusiones simplistas o románticas.

Factibilidad: dificultades y soluciones

La factibilidad del proceso enfrentó desafíos que tensionaron la planificación inicial. El primero fue la limitación de acceso a bases indexadas, que generó frustración y amenaza de deserción, lo que se relaciona con la dificultad de “combinar los componentes locales con la educación orientada hacia lo global, lo multicultural y lo multiétnico” (Braslavsky, 2006). La solución fue implementar talleres intensivos de curación de fuentes y mentorías breves (“cazadores de evidencia”), reduciendo la brecha entre norma y práctica.

El segundo obstáculo fue la fatiga cognitiva provocada por la exigencia de reescritura iterativa; se respondió con tutorías focalizadas y externalización de correcciones mecánicas mediante herramientas digitales, liberando tiempo para la argumentación. Este enfoque es viable porque transforma al “estudiante para ser protagonista en el proceso de aprendizaje” y fortalece la “percepción de la autorregulación en presencia de situaciones estresantes” (Galindo-Domínguez & Bezanilla, 2019).

Finalmente, la gestión ética de la IA se convirtió en un reto emergente: se resolvió mediante un módulo de transparencia académica y la firma del manifiesto ético, que transformó la tecnología en recurso regulado y no en atajo fraudulento. La efectividad de estas intervenciones es respaldada por la conclusión de que es necesario “promover habilidades socioemocionales” para mejorar el proceso (Pérez et al., 2025). Como señala Miles

y Huberman (1994), la utilidad de una evaluación depende de su capacidad para adaptarse a la complejidad sin perder el sentido formativo; en este caso, cada dificultad se convirtió en oportunidad para fortalecer competencias críticas.

Síntesis reflexiva: aprendizajes derivados

Esta reflexión deja una enseñanza que trasciende la experiencia concreta: la validez no se decreta, se construye; los sesgos no se eliminan, se gestionan; y la factibilidad no es ausencia de obstáculos, sino capacidad de convertirlos en aprendizajes. La ironía final es evidente: lo que comenzó como una exigencia metodológica terminó siendo una pedagogía de la resiliencia y la ética. Como advierte Yin (2014), la credibilidad de un estudio reside en la transparencia del proceso; la honestidad sobre los sesgos es la mejor garantía de rigor (De Weerdt et al., 2025; Jensen et al., 2018). En síntesis, esta sistematización confirma que evaluar no es calificar, sino comprender; no es cerrar el ciclo, sino abrir preguntas sobre cómo mejorar la práctica y proyectarla hacia escenarios más complejos. El rigor se fundamentó en el “uso efectivo de fuentes de información [que] prevalecen” (Braslavsky, 2006), mientras que el diseño permitió sortear la “ausencia de datos contextualizados” (Pérez et al., 2025), consolidando la escritura académica como laboratorio epistemológico donde se cultiva la integridad.

La evaluación realizada confirma que la experiencia no fue un ejercicio aislado, sino una práctica pedagógica situada que permitió alcanzar competencias curriculares esenciales: comunicación académica, evidenciada en la coherencia y cohesión textual; pensamiento crítico, reflejado en la capacidad para integrar fuentes indexadas con voz propia; y producción de conocimiento disciplinar, consolidada en capítulos finales que superaron el umbral de rigor bibliográfico. Estos logros se sustentan en evidencias verificables: portafolios de reescritura que documentan la evolución argumentativa, rúbricas que registran la mejora progresiva en la articulación evidencia-argumento y reflexiones metacognitivas que revelan la apropiación ética del uso de tecnologías; la evaluación útil es aquella que orienta decisiones y aprendizajes futuros; en este caso, los hallazgos confirman que la alfabetización académica situada no solo mejora la escritura, sino que fortalece la autonomía intelectual y la resiliencia frente a la complejidad (Creswell, 2012; De Weerdt et al., 2025; Wenger, 1999).

No obstante, la evaluación también evidenció matices que invitan a la prudencia interpretativa. Persistieron dificultades en la argumentación crítica en un sector de participantes, así como

sesgos de deseabilidad social en las autoevaluaciones, pese a los esfuerzos por mitigarlos mediante triangulación y revisión cruzada. Además, la factibilidad del proceso se vio tensionada por restricciones de tiempo y acceso a bases indexadas, lo que exigió ajustes metodológicos y soluciones adaptativas. Jara (2018), Perilla (2018) y Stake (1995) recuerdan que la credibilidad en estudios de caso no depende de la perfección, sino de la transparencia en reconocer las condiciones reales; en este sentido, admitir estas limitaciones no debilita la sistematización, sino que la fortalece como ejercicio honesto y crítico. La ironía metodológica es clara: los sesgos no desaparecen, se gestionan; las dificultades no se eliminan, se transforman en oportunidades para innovar.

Este balance evaluativo no marca un punto final, sino que abre la puerta a la reflexión crítica y a la proyección hacia nuevas prácticas, que serán el centro del siguiente módulo. La experiencia deja aprendizajes transferibles: la importancia de la triangulación como garantía de validez, la necesidad de integrar la ética en el uso de tecnologías y la relevancia de diseñar estrategias que conviertan la escritura en laboratorio epistemológico. Como señalan Chong (2025) y Rodríguez (1999) la evaluación debe ser útil y factible más que perfecta; y como subraya Stake (1995), su valor radica en la posibilidad de generar conocimiento transferible. Así, la sistematización se consolida como modelo replicable, capaz de dialogar con la comunidad académica y de nutrir prácticas pedagógicas que integren rigor, creatividad y ética. El cierre de la evaluación, lejos de clausurar el proceso, lo proyecta hacia escenarios más complejos, donde la innovación educativa se convierte en horizonte y no en excepción.

17. Reflexiones finales

El proceso evaluativo culminó con una mirada integral que confirma avances sustantivos y revela matices que enriquecen la interpretación. Entre los logros más significativos se consolidaron competencias curriculares como la comunicación académica, evidenciada en la coherencia y cohesión textual; el pensamiento crítico, reflejado en la integración dialógica de fuentes indexadas; y la producción de conocimiento disciplinar, materializada en capítulos finales con densidad argumentativa y adhesión ética. Estos resultados no son anecdóticos: se sostienen en evidencias verificables, como portafolios que documentan la evolución discursiva, rúbricas que registran mejoras progresivas y reflexiones metacognitivas que revelan la apropiación ética del uso de tecnologías. Como advierten Yin (2014) y Stake, (1995), la validez en

estudios de caso se construye mediante la coherencia entre diseño, aplicación y evidencia; en este sentido, la evaluación no solo midió logros, sino que otorgó credibilidad científica al proceso.

Sin embargo, esta mirada equilibrada también reconoce limitaciones que invitan a la prudencia interpretativa. Persistieron dificultades en la argumentación crítica en algunos textos, así como sesgos de autoevaluación positiva en las percepciones metacognitivas, pese a los esfuerzos por mitigarlos mediante triangulación y revisión cruzada. Además, la factibilidad del proceso se vio tensionada por restricciones de tiempo y acceso a bases indexadas, lo que exigió ajustes metodológicos y soluciones adaptativas. Scriven, (1991) y Zabalza, (2003) explican que la credibilidad no depende de la perfección, sino de la transparencia en reconocer las condiciones reales; admitir estas limitaciones no debilita la sistematización, sino que la fortalece como ejercicio honesto y crítico. La ironía metodológica es clara: los sesgos no desaparecen, se gestionan; las dificultades no se eliminan, se transforman en oportunidades para innovar.

Este cierre evaluativo no marca un punto final, sino una bisagra que abre la puerta a la reflexión crítica y a la proyección hacia la transferibilidad. Como señala Creswell (2012), la evaluación útil no se agota en la medición, sino que orienta decisiones y aprendizajes futuros; y como subrayan Miles & Huberman (1994), la honestidad sobre los sesgos es la mejor garantía de rigor. El siguiente apartado se propone interrogar el sentido profundo de la experiencia: ¿ qué aprendizajes trascienden el aula?, ¿ cómo convertir esta práctica en modelo replicable?

La reflexión final será el espacio para responder estas preguntas y proyectar la innovación hacia escenarios donde rigor, creatividad y ética se encuentren como principios de acción. En esta etapa, la sistematización deja de centrarse únicamente en describir o evaluar y se abre a un horizonte más amplio: la posibilidad de aprender de lo vivido y compartirlo como referente para fortalecer la didáctica de las disciplinas.

Entre los aportes más significativos de la experiencia se encuentra la consolidación de la escritura académica como práctica epistémica y no como simple requisito formal. Este logro permitió transformar una dificultad recurrente —la falta de producción escrita con rigor— en una oportunidad para fortalecer competencias esenciales en la formación universitaria. La experiencia generó un espacio donde la escritura se concibió como herramienta de pensamiento, articulando la búsqueda de fuentes indexadas con la construcción de argumentos propios. Como señalan Acosta et al., (2022), educar implica crear condiciones para que el sujeto produzca conocimiento críticamente, y esta propuesta confirma

esa premisa al convertir la escritura en *praxis transformadora*. A nivel colectivo, se consolidó una cultura académica que dignificó la voz del estudiante, mientras que, en el plano institucional, se sembró la base para un modelo replicable de alfabetización académica situada.

Sin embargo, el proceso no estuvo exento de tensiones. Las resistencias iniciales se manifestaron en tres planos: cognitivo, emocional y tecnológico. En el plano cognitivo, algunos estudiantes mostraron dificultad para abandonar prácticas de escritura mecánica y asumir la reescritura como ejercicio reflexivo. En el plano emocional, emergió la frustración ante la exigencia de fuentes indexadas y la percepción de la evaluación como estatuto. Finalmente, en el plano tecnológico, el uso ético de la inteligencia artificial generó dilemas sobre autoría y transparencia. Estas tensiones, lejos de invalidar el proceso, lo enriquecieron, pues obligaron a desplegar estrategias adaptativas —tutorías focalizadas, módulos éticos, mentorías breves— que transformaron la resistencia en oportunidad formativa. Tal como plantean Adrogué y García, (2021) Y Astudillo, (2023) la educación superior es un espacio atravesado por la incertidumbre, y las innovaciones no pueden pensarse sin reconocer esas tensiones.

Este proceso permitió comprender que la escritura no es solo una técnica, sino una práctica reflexiva que transforma identidades académicas. A nivel personal, los estudiantes aprendieron que escribir implica pensar con método, argumentar con evidencia y posicionarse críticamente frente al saber. Hernández-Carrera & Bautista-Vallejo (2019) denomina a este proceso “reflexión en la acción”, donde el sujeto aprende mientras actúa, reconfigurando sus esquemas en tiempo real. A nivel colectivo, la experiencia fortaleció la cultura académica del grupo, convirtiendo la tutoría en espacio dialógico y la reescritura en práctica colaborativa que resignifica el error como oportunidad de aprendizaje. Finalmente, en el plano institucional, la sistematización dejó la semilla de un modelo replicable de acompañamiento docente y de alfabetización académica, capaz de proyectarse hacia la mejora continua del currículo. Como advierte Jara (2018), la sistematización no se limita a describir una innovación, sino que convierte la práctica en conocimiento compartible y transferible.

En conjunto, esta reflexión crítica muestra que la experiencia no fue un experimento aislado, sino una práctica situada que articula avances y desafíos en un entramado complejo. La escritura académica se consolidó como laboratorio epistemológico donde se ensaya la autonomía intelectual y se cultiva la ética como condición de legitimidad. Al mismo tiempo, la experiencia confirma que la transformación pedagógica exige gestionar

tensiones, asumir la incertidumbre y convertir la resistencia en oportunidad. Como señalan Bernate et al., (2020), “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”; y este mundo, en la educación superior, es cada vez más complejo, incierto y tecnológicamente mediado. La sistematización, en este sentido, no cierra el proceso, más bien lo proyecta hacia la reflexión final y la transferencia, abriendo preguntas sobre cómo replicar, adaptar y profundizar lo aprendido en otros contextos. Porque si la evaluación fue brújula, la reflexión será horizonte: un espacio para pensar la educación no como repetición, sino como creación crítica y situada.

Referencias bibliográficas

- Acosta, S., Pedraza, E., & González, Z. (2022). Enseñar a leer en la Universidad, para desarrollar el pensamiento crítico. *Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca*, 7(14), 1-8. <https://doi.org/10.29057/est.v7i14.7781>
- Adrogué, C., & García, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas de Educación*, 14(2), 1-15. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507>
- Alonso, C. (2007). *Tecnología Educativa*. McGraw-Hill España. <https://elibro.net/es/lc/uamadrid/titulos/50113>
- Arancibia, H., Castillo, P., & Saldaña, J. (2018). *Innovación Educativa: Perspectivas y desafíos*. Universidad de Valparaíso. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=719973>
- Arbesú, M., & Menéndez, J. (2018). *Métodos cualitativos de investigación en educación superior*. Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Astudillo, J. (2023). La alfabetización académica en la educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(2), 812-827. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5368
- Avendaño, W., Paz, L., & Rueda, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: Revisión de estudios. *Sophia*, 13(1), 132-143. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v1i.457>
- Ballano, I., & Muñoz, I. (2016). *La escritura académica en las universidades españolas*. Universidad de Deusto.
- Bautista, N. (2021). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno Colombia.
- Bernate, J., Gómez, B., Herrera, P., Machado, M., & Mosquera, D. (2020). *Innovación Educativa desde la Praxis y Formación Docente* (1era ed.). EIDEC.
- Bernárdez, M. (2024). “Escribir para no dudar de la existencia”. *Interpretextos revista semestral de creación y divulgación de las humanidades (Colima)*, 1(1), 183-187. <https://doi.org/10.53897/RevInterp.2024.01.11>
- Bertaux, D. (2005). *Los Relatos De Vida: Perspectiva Etnosociologica*. Bellaterra S.A. Ediciones.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education (UK).
- Braslavsky, C. (2006a). Desafíos de las Reformas Curriculares Frente al Imperativo de la Cohesión Social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 1-15. <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.2.003>

- Braslavsky, C. (2006b). Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 1-20. <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.2.005>
- Brauer, R., Ormiston, J., & Beausaert, S. (2025). Creativity-Fostering Teacher Behaviors in Higher Education: A Transdisciplinary Systematic Literature Review. *Review of Educational Research*, 95(5), 899-928. <https://doi.org/10.3102/00346543241258226>
- Calle-Arango, L., & Ávila-Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: Revisión de investigaciones de una década. *Literatura y lingüística*, 41, 455-482. <https://doi.org/10.29344/0717621x.41.2280>
- Cañizares, H., Albal, M., Boza, J., Corozo, R., Menoscal, J., & Morales, E. (2024). Análisis crítico del liderazgo educativo y propuesta para mejorar la calidad educativa. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 28(310), 1-20. <https://doi.org/10.46642/efd.v28i310.7141>
- Carlino, P. (2022). *Leer y escribir en la universidad*. The WAC Clearinghouse, Colorado State University. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/297>
- Carlino, P. (2025). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Carlino, P., & Cordero, G. (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: Enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinaria. *Lengua y Sociedad*, 22(2), 35-64. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.24685>
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2017). Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 569-590. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1517>
- Ceballos-Vacas, E., Trujillo-González, E., Fernández, I., & González, M. (2023). El Estudio de Caso en la Investigación del Cambio en la Cultura Escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 1-18. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.011>
- Celis, M. (2024). *Fundamentos básicos para escribir en la universidad*. Ediciones Unibagué.
- Chamorro, E., Cárdenas, J., & Melo, L. (2022). *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos* (1.ª ed.). Editorial Unimar - Universidad Unimariana.
- Chavarría, M. (2011). *Como Coordinar la Educacion entre Padres y Profesores*. Editorial Trillas S.A. de C.V.

- Chong, T. V. C. K. (2025). Impacto de la accesibilidad universal en la calidad educativa: El caso de la Universidad Estatal de Milagro. *Prohominum*, 7(1), 182–214. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0322>
- Coka, J., Maridueña, I., & Valencia, E. (2023). *Adaptaciones Curriculares desde la diversidad en el aula*. Centro de Investigación y Desarrollo (CID).
- Collazos, M., Hernández, B., Carrasco, Z., & Ruiz, A. (2020). El pensamiento crítico y las estrategias metodológicas para estudiantes de Educación Básica y Superior: Una revisión sistemática. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*, 4(1), 199–223. <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.141>
- Concha, S., & Espinosa, M. (2022). “Es como tu vida, pero en escritura”: Experiencias de escritura libre en comunidad. *Pensamiento Educativo*, 59(2), 1–15. <https://doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.3>
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- De Weerdt, D., Simons, M., Struyf, E., & Tack, H. (2025). Studying the Effectiveness of Team Teaching: A Systematic Review on the Conceptual and Methodological Credibility of Experimental Studies. *Review of Educational Research*, 95(5), 1053–1098. <https://doi.org/10.3102/00346543241262807>
- Demera-Zambrano, K., López-Vera, L., Zambrano-Romero, M., Alcívar-Vera, N., & Barcia-Briones, M. (2020). Memorización y pensamiento crítico-reflexivo en el desarrollo del aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 474–495.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa* (Vol. IV). Gedisa Editorial.
- Díaz, A. (2009). *Pensar la Didáctica*. Amorrortu Editores España SL.
- Domingo, J. (2020). Escribir y leer en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 131–134. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1255>
- Duk, C., & Narvarte, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 96–111. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.010>
- Echauri, B. (2020). Burlando a los censores en el siglo XXI: Reescritura y censura en el aula de traducción a través de una actividad práctica. *Quaderns: revista de traducció*, 27, 169–186.
- Ferioli, G., Cormedi, M., & Aguilar, G. (2021). *Alineación: El Camino Hacia el Aprendizaje*. Conceptos Claves (1.ª ed.). LiberArs Ltda.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

- Flores-Alarcia, Ò., & Fornons, L. (2024). *Educación e Inteligencia Artificial: Horizontes de transformación*. Dykinson.
- Flórez, R., & Gutiérrez, M. (2011). *Alfabetización académica: Una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Universidad Nacional de Colombia. <https://elibro.net/es/lc/uamadrid/titulos/127524>
- Fuentes-Sordo, E. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1-12.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning*.
- Galindo-Domínguez, H., & Bezanilla, M.-J. (2019). A systematic review of Flipped Classroom methodology at university level in Spain. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(1), 81-90. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.4470>
- García, A., Balcrich, K., & Domínguez, J. (2022). *Alfabetización académica: La argumentación multimodal*. Editorial Universidad de Almería. <https://elibro.net/es/lc/uamadrid/titulos/280877>
- García, J., & González, A. (2021). Articulación de la interculturalidad y la descolonización en el proceso de aprendizaje. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 17(50), 17-29.
- González-Campos, J., López-Nuñez, J., & Araya-Pérez, C. (2024). Educación superior e inteligencia artificial: Desafíos para la universidad del siglo XXI. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 42(1), 79-90. <https://doi.org/10.51698/aloma.2024.42.1.79-90>
- González y Ortíz, F. (2008). BARNETT, RONALD. Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. *Investigación bibliotecológica*, 22(46), 229-235.
- Hernández-Carrera, R., & Bautista-Vallejo, J. (2019). *El Liderazgo En La Educación: Conceptos, Modelos Y Estilos En El Marco Actual* (pp. 2060-2070). CEDRO. <https://n9.cl/ydlrt>
- Jara, H. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2121>
- Jensen, J., Holt, E., Sowards, J., Heath, T., & West, R. (2018). Investigating Strategies for Pre-Class Content Learning in a Flipped Classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 27(6), 523-535. <https://doi.org/10.1007/s10956-018-9740-6>
- Kloss, S., & Muñoz, B. (2022). Escritura en educación superior: Hacia una propuesta de producción escrita para enseñar en la disciplina. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(3), 754-773. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202217944>

- Kloss, S., & Quintanilla, A. (2023). Protocolos de pensamiento en voz alta: Una técnica para acceder a la comprensión de la retroalimentación. *Formación Universitaria*, 16(6), 1-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000600001>
- Lag, T., & Grom, R. (2019). Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis. *AERA Open*, 5(3), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2332858419870489>
- López, O., Galván, A., & Zalapa, E. (2021). Prácticas de enseñanza en acciones institucionales para acompañar al estudiante a aprender a escribir en la universidad. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 8(16), 1-15. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/763>
- Marchesi, Á. (2016). *Liderazgo educativo en la calidad de la enseñanza*. Ediciones SM.
- Medina-García, M., Higueras-Rodríguez, L., & García-Vita, M. (2021). Educación Superior Inclusiva y Autonomía Pedagógica: Análisis en Dos Contextos Iberoamericanos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 51-70. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Melgarejo, X. (2015). *Gracias Finlandia. Que podemos aprender del sistema educativo de más éxito* (7ma ed.). Plataforma Editorial.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.
- Miles, M., Huberman, A., & Saldana, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE Publications.
- Molero, M., Barragán, A., & Simón, M. (2022). *Innovación Docente e Investigación en Educación* (1st ed.). Dykinson, S.L.
- Nail, O., & Monereo, C. (2018). *Gestión y liderazgo en el ámbito de la convivencia escolar*. <https://n9.cl/e7f4u>
- Núñez, J., & Errázuriz, M. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, 36, 1-8.
- Onieva, J., & Luque, M. (2024). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la lectura crítica y la realización de proyectos basados en la metodología ágil Scrum. *Claridades: revista de filosofía*, 16(1), 207-232.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Palacio-Chavarriaga, C., Rodríguez-Marín, L., & Gallego-Henao, A. (2019). Sentimientos y pensamientos de jóvenes frente al acoso escolar: El suicidio como una alternativa. *Revista Eleuthera*, 21, 34-47.

- Pereira, M., & Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: Recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a02>
- Pérez, M., Iglesias, A., Arizabala, A., & Valdiviezo, C. (2025). Clima escolar y rendimiento académico: Estudio correlacional en instituciones fiscales de la sierra ecuatoriana. *ResearchGate*, 3(2), 1-14. <https://doi.org/10.64747/6pcz9q57>
- Perilla, J. (2018). *Aprendizaje basado en competencias: Un enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto*. Universidad Sergio Arboleda.
- Poblete, C., Arenas, L., & Córdova, A. (2020). Alfabetización académica en Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 23-50. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.60562>
- Quintero, L., Gutiérrez, J., & Pulido, H. (2024). *Investigación cualitativa: Claves para estudiantes universitarios* (1.ª ed.). Universidad Católica Luis Amigó. <https://elibro.net/es/lc/uamadrid/titulos/277320>
- Ramos, C. (2021). Análisis bibliométrico de la alfabetización académica: Una revisión del estado del arte, del pasado al futuro. *Revista de Educación*, 394, 67-100.
- Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y., & Ayala, L. (2023). Currículo Contextualizado con Pertinencia Cultural para la Educación Infantil en Contextos Rurales. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 117-134. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007>
- Rey-Castillo, M., & Gómez-Zermeño, M. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 71-89. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.4>
- Ríos, C. (2024). Desarrollo de la escritura colaborativa: Desafíos de su implementación mediante herramientas digitales. *Práxis Educativa*, 19(1), 1-15. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v19.22697.108>

- Rodríguez, M. A. C. (1999). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Roldán, C., Vázquez, A., & Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5531596>
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Alienta Editorial.
- Sá, S. O., & Costa-Lobo, C. (2019). Evaluar la Práctica Pedagógica de los Profesores de Educación Superior: Una Propuesta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 27-44. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.003>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. SAGE.
- Sepúlveda, L., & Teberosky, A. (2014). La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Enunciación*, 19(1), 26-38. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a02>
- Serrano, J. L., & Moreno-García, J. (2024). Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje: ¿ innovación educativa o promesas recicladas? *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 89, 1-15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.89.3577>
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.
- Suasnabas, L., Contreras, G., Carranco, S., Muñoz, W., Quiñónez, J., Altamirano, A., Santacruz, I., Suriaga, M., Trujillo, M., & Sarmiento, L. (2025). *Inteligencia Artificial en la Educación. Herramientas para potenciar el proceso educativo en la era de la inteligencia artificial*. Repositorio MAWIL. <https://doi.org/10.26820/978-9942-654-83-0>
- Tramallino, C., & San Martín, P. (2023). Hacia la co-construcción de un dispositivo hipermedial dinámico para el proceso de escritura de artículos científicos en español de estudiantes de postgrado. *Lengua y Sociedad*, 22(2), 261-282. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.24389>
- Uribe, F., Lovera, P., & Navarro, F. (2022). “Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás”: Escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad. *Pensamiento Educativo*, 59(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.7>
- Vendrell i Morancho, M., & Rodríguez, J. (2020). Pensamiento crítico: Conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero, S.A.

- Villa, A., & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.
- Vine-Jara, A. E. (2020). Academic Writing: Perceptions of Students of Human Sciences and Engineering Sciences at a Chilean University. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a0>
- Wagenaar, R., Siufi, M., Maletá, M., Esquetini, C., Beneitone, P., & González, J. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Servicio de Publicaciones = Argitalpen Zerbitzua. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=326970>
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Yarlequé, L., Alva, L., Nuñez, E., Navarro, L., & Padilla, M. (2020). Pensamiento crítico, resolución de problemas y comprensión lectora en ingresantes a la universidad. *Socialium*, 4(2), 349-376. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.604>
- Yin, R. (2014). *Case Study Research*. SAGE Publications.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional* (2.º ed.). Narcea Ediciones.
- Zawoznik, M. (2018). La comunicación científica y la práctica social de la escritura. *Revista Argentina de Microbiología*, 50(1), 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.ram.2018.01.005>

CAPÍTULO II

Innovación y desafíos en la sistematización. De la asignatura titulación II: una experiencia en la modalidad en línea

Lourdes Monserrate Mendieta Lucas
Universidad Estatal de Milagro
lmendietal@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4692-6979>

Resumen

El documento sistematiza la experiencia de la asignatura Titulación II en Trabajo Social (UNEMI, modalidad en línea) con estudiantes de noveno semestre. Describe tensiones por diversidad temática y masividad, y cómo se abordaron mediante ABP, debates, exposiciones, tutorías y soportes pedagógicos. Se consolidaron competencias de comunicación, equidad, investigación y uso crítico de TIC. La evaluación formativa, con rúbricas y retroalimentación, evidenció avances en coherencia, solidez conceptual y planificación. Se destaca validez por triangulación y transferibilidad del modelo a contextos similares.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico, Autonomía estudiantil, Evaluación formativa Intervención social, Virtualidad educativa

1.1 Introducción

La experiencia se desarrolló en la Universidad Estatal de Milagro, dentro de la Carrera de Trabajo Social en la modalidad en línea. Esta la asignatura de Titulación II, ubicada en el noveno semestre, lo que representa el desafío final para los estudiantes: El diseño de una propuesta de intervención que atienda un problema social. Este momento académico constituye un punto de cierre de la trayectoria formativa y una apertura hacia el ejercicio profesional, pues sintetiza los aprendizajes acumulados y se exige un diálogo crítico con la realidad social.

Los participantes son estudiantes próximos a egresar, con un perfil marcado por la virtualidad y la necesidad de articular teoría y práctica en la construcción de proyectos de titulación. Su formación en línea los ha llevado a desarrollar autonomía, pero también a enfrentar las exigencias de la autorregulación en el aprendizaje. En el aula virtual coinciden trayectorias diversas, intereses distintos y experiencias previas en prácticas preprofesionales, lo que amplía la riqueza del grupo, pero también introduce una gran variedad de enfoques frente a los problemas sociales que deben abordar.

Una escena ilustrativa de este contexto ocurrió durante la primera sesión sincrónica del curso. Al presentar los problemas sociales que serán objetos de intervención, los estudiantes expusieron temáticas muy variadas: desde la violencia intrafamiliar hasta el impacto ambiental de actividades extractivas. El espacio virtual se convirtió en un mosaico de preocupaciones sociales, donde cada intervención revelaba no solo la diversidad de intereses, sino también la dificultad de orientar y acompañar a todos de manera equitativa. La pluralidad de voces reflejó tanto la amplitud de la formación en Trabajo Social como el reto de mantener un hilo conductor dentro del aula.

Las condiciones que favorecieron la experiencia estuvieron relacionadas con el hecho de que la asignatura se ubica en la última fase del proceso formativo. Esto permitió a los estudiantes la motivación de culminar con un trabajo que articule sus aprendizajes y consolide su identidad profesional. Sin embargo, el proceso también enfrentó limitaciones: la amplitud de problemas sociales seleccionados, el tamaño del grupo y la complejidad de acompañar la producción de propuestas sólidas en un entorno virtual. Estas tensiones pusieron a prueba tanto la capacidad de gestión docente como la disposición de los estudiantes para sostener un ritmo constante de trabajo.

Este escenario es clave para la sistematización, porque en él se condensan las tensiones propias de la enseñanza en línea, la

diversidad de intereses estudiantiles y la necesidad de garantizar un acompañamiento efectivo en la fase final de formación. Reconocer cómo se afrontaron estos desafíos permite rescatar las estrategias de intervención docente que facilitaron el tránsito de la dispersión inicial hacia la construcción de propuestas viables. La experiencia muestra un momento formativo y además, abre preguntas sobre cómo fortalecer la enseñanza de la investigación y la intervención social en escenarios educativos complejos.

1.2 Problemática

El proceso de titulación II en línea plantea un reto pedagógico central: acompañar a un grupo diverso de estudiantes en la construcción de propuestas de intervención social sin perder coherencia metodológica ni equidad en el acompañamiento individual de los estudiantes.

La asignatura de Titulación II concentra estudiantes del noveno semestre que deben articular teoría y práctica en un trabajo final. La riqueza del grupo reside en la variedad de problemáticas sociales seleccionadas, que abarcan violencia intrafamiliar, consumo de drogas, exclusión educativa y deterioro ambiental, entre otras. Esta diversidad, aunque refleja la amplitud de la disciplina, genera un desafío: cómo orientar a cada estudiante hacia una propuesta sólida sin fragmentar la dinámica del curso ni diluir la calidad de los procesos de aprendizajes.

Durante una tutoría grupal, un estudiante preguntó si podía trabajar sobre la migración irregular, mientras otro insistía en abordar la depresión juvenil. La conversación derivó en un intercambio apasionado donde algunos defendían la urgencia de problemas económicos y otros enfatizaban la necesidad de tratar la violencia de género. El aula virtual se convirtió en un espacio de debate en el que la amplitud de intereses reveló la motivación de los estudiantes, así como la dificultad de construir un lenguaje común que permitiera avanzar hacia criterios compartidos para el avance colectivo.

El hecho de que esta experiencia, ocurra en la última fase del proceso formativo genera condiciones propicias: dado que los estudiantes llegan con herramientas conceptuales y prácticas acumuladas. Sin embargo, el contexto en línea y el tamaño del grupo dificultan los espacios de retroalimentación personalizada. La amplitud de problemas sociales hace que los niveles de complejidad varíen mucho entre un trabajo y otro, lo que exige al docente diseñar estrategias flexibles que no sacrifiquen la rigurosidad académica.

Estas tensiones hacen evidente el problema formativo que se desea sistematizar: ¿cómo guiar de manera efectiva un proceso de titulación en línea con estudiantes que abordan realidades sociales heterogéneas? Esta pregunta no solo apunta a mejorar la gestión de un curso, sino que interpela el modo en que se enseñan las competencias investigativas y de intervención en Trabajo Social. Reconocer el valor y la dificultad de esta experiencia abre el camino para analizar las estrategias pedagógicas empleadas y, con ello, iluminar posibles mejoras en futuros procesos de formación profesional.

El propósito de esta sistematización es recuperar y analizar la experiencia docente en la asignatura de Titulación II de la Carrera de Trabajo Social en línea, para identificar aprendizajes, dificultades y estrategias aplicadas en el acompañamiento de los estudiantes durante la fase final de su formación.

Dicho propósito surge de la necesidad de comprender cómo se gestionó un proceso de enseñanza en un contexto caracterizado por la diversidad de problemáticas sociales abordadas por los estudiantes y por el reto de sostener la coherencia académica en un curso numeroso. Sistematizar no significa solo narrar lo acontecido, sino interpretar la experiencia para descubrir qué elementos fueron determinantes, cómo se enfrentaron los desafíos y qué aprendizajes quedan para fortalecer la práctica docente en escenarios similares. La reconstrucción crítica de este proceso abre la posibilidad de generar conocimientos que trascienden lo anecdótico y se convierten en insumos para la innovación educativa.

La sistematización es relevante porque contribuye al debate sobre la enseñanza de la investigación y la intervención social en la educación superior. En el campo del Trabajo Social, la formación universitaria debe articular teoría, práctica y compromiso social, especialmente en los momentos de titulación. Como plantea Ander-Egg (2003), la educación cobra sentido cuando conecta con la realidad social y promueve transformaciones. En este sentido, reflexionar sobre la experiencia en Titulación II aporta, por tanto, a la comunidad académica en su búsqueda para mejorar sus procesos pedagógicos, y a la comunidad profesional, interesada en garantizar que los futuros trabajadores sociales desarrollen competencias sólidas para responder a los problemas sociales contemporáneos.

Para el lector, este texto ofrece una mirada que combina análisis pedagógico y práctica profesional. Permite observar cómo se manejó las tensiones vinculadas con la diversidad de intereses estudiantiles, el entorno virtual y la necesidad de acompañamiento personalizado. Al mismo tiempo, brinda pistas sobre estrategias

transferibles a otros contextos de formación universitaria donde se presentan retos similares. De esta manera, el lector no solo accede a una experiencia situada, sino que encuentra elementos que pueden inspirar nuevas formas de gestionar la enseñanza en escenarios complejos.

El valor central de esta experiencia se encuentra en haber transformado un proceso académico de titulación en un espacio formativo que fortaleció la autonomía investigativa de los estudiantes y consolidó el sentido social de su futura práctica profesional.

La principal distinción de esta experiencia radica en la metodología empleada para acompañar a los estudiantes en la construcción de sus propuestas de intervención. A diferencia de un modelo rígido y estandarizado, se promovió un proceso flexible que partió de los intereses y motivaciones de cada estudiante, respetando la diversidad de problemáticas sociales que se eligieron como objeto de análisis. Esta apertura favoreció la creatividad, el pensamiento crítico y el reconocimiento del valor de la investigación como herramienta de transformación social. La experiencia, en consecuencia, se diferencia por haber convertido un requisito académico en una práctica pedagógica viva, participativa y con sentido.

Los resultados evidencian un impacto positivo tanto en la dimensión académica como en la formativa. Los estudiantes lograron culminar sus propuestas de titulación con un mayor nivel de claridad metodológica y una comprensión más profunda de la realidad social que abordaban. Al mismo tiempo, fortalecieron su capacidad de análisis y reflexión, lo que repercutirá en su desempeño profesional futuro. Como señala Viscarret (2007), los procesos de formación en Trabajo Social alcanzan mayor relevancia cuando articulan teoría y práctica, generando aprendizajes que trascienden lo meramente académico. El beneficio inmediato fue la culminación exitosa del proceso; el beneficio de largo alcance es la formación de profesionales más críticos y comprometidos con la sociedad.

Un criterio clave de valor es la posibilidad de replicar esta experiencia en otros contextos educativos. Las estrategias implementadas —acompañamiento cercano, uso de recursos colaborativos y fomento de la autonomía— no son exclusivas de esta cohorte de estudiantes, sino que pueden adaptarse a diversas carreras y modalidades de enseñanza. La sistematización muestra que incluso ante un número elevado de estudiantes y una gran variedad de problemáticas sociales, es posible organizar un proceso académico que mantenga la calidad y la pertinencia. De este modo, la experiencia se proyecta como un referente que

puede inspirar a otras universidades en la búsqueda de modelos pedagógicos más participativos y efectivos.

En suma, los criterios de valor de esta experiencia se expresan en la innovación metodológica, el impacto en la formación integral y la transferibilidad a otros contextos educativos. Estos elementos reafirman la importancia de documentar y analizar procesos pedagógicos que, más allá de cumplir con objetivos formales, aportan al fortalecimiento del Trabajo Social como disciplina y práctica. Con este marco de valor establecido, se abre paso al quinto puente de escritura: delimitación del objeto de estudio, en el que se precisará con mayor claridad el núcleo de la experiencia sistematizada.

El objeto de estudio de esta sistematización es el proceso pedagógico desarrollado en la asignatura de Titulación II de la Carrera de Trabajo Social en línea de la Universidad Estatal de Milagro, centrado en la elaboración de propuestas de intervención social por parte de los estudiantes del noveno semestre.

La experiencia se focaliza en la manera en que los estudiantes lograron transformar sus aprendizajes previos en un proyecto aplicado, con énfasis en las estrategias pedagógicas que facilitaron la organización, la autonomía investigativa y la conexión entre teoría y práctica. El interés principal es comprender cómo el acompañamiento docente y los recursos metodológicos utilizados favorecieron el tránsito de un ejercicio académico a una práctica formativa con impacto social.

El estudio se circunscribe a los estudiantes de noveno semestre de la cohorte 2024-2025 de la modalidad en línea de la Universidad Estatal de Milagro. Se concentra en los procesos y resultados obtenidos durante el último ciclo académico, cuando los participantes debían elaborar una propuesta de intervención como requisito de titulación. El análisis se sustenta en materiales producidos por los estudiantes, en las observaciones del equipo docente y en los productos finales entregados como parte de la asignatura. No se incluyen otras cohortes ni asignaturas, lo que delimita el alcance a una experiencia puntual y representativa del cierre de la formación profesional.

Esta delimitación se fundamenta en el supuesto de que el proceso de titulación constituye un momento decisivo en la formación de los futuros profesionales del Trabajo Social, en el que se integran competencias investigativas, analíticas y de intervención. Analizar esta etapa permite reconocer las estrategias pedagógicas que resultan efectivas frente a la diversidad de problemas sociales seleccionados por los estudiantes y frente al reto de trabajar con un grupo numeroso en la modalidad en línea. La justificación radica en que documentar esta experiencia no

solo visibiliza un esfuerzo académico significativo, sino que aporta claves para el diseño de prácticas docentes más pertinentes, innovadoras y ajustadas a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad en general. Con esta delimitación establecida, se abre el camino hacia el desarrollo del capítulo, donde se analizarán en detalle las prácticas, aprendizajes y tensiones que caracterizaron este proceso.

De ahí que el objeto de estudio queda definido como el proceso pedagógico de acompañamiento académico y de construcción de propuestas de intervención en la asignatura de Titulación II, dentro de la Carrera de Trabajo Social en línea de la Universidad Estatal de Milagro, durante el periodo 2024-2025. Este recorte específico delimita con claridad la población, el tiempo y los materiales analizados, y permite comprender la experiencia en toda su riqueza formativa

El proceso de sistematización desarrollado en la asignatura Titulación II se abordó desde un enfoque cualitativo, entendido como un ejercicio reflexivo para organizar, interpretar y resignificar la práctica educativa (Jara, 2018). Esta perspectiva permite comprender los fenómenos formativos desde su contexto, favoreciendo el aprendizaje situado y la construcción colectiva del conocimiento (Lave y Wenger, 1991). Se identificaron conceptos estructurantes: acompañamiento pedagógico, autonomía estudiantil, virtualidad, diversidad temática, práctica reflexiva, mediación tecnológica, contextualización educativa y metacognición, los cuales integran teoría y práctica en los entornos virtuales.

Se ha seleccionado estos conceptos porque condensan el eje del proceso de titulación: el acompañamiento como hilo conductor del apoyo formativo, la virtualidad como marco operativo, la autonomía del estudiante como meta central, la diversidad temática como desafío constante, la práctica reflexiva como motor de transformación, la mediación tecnológica como herramienta necesaria, y la contextualización educativa como dimensión orientadora. Estos términos no solo describen elementos presentes en la experiencia, sino que pueden funcionar como nodos teóricos para organizar su interpretación.

En primer lugar, el acompañamiento pedagógico es entendido como “un proceso programado que motiva la reflexión sobre la práctica docente por medio del diálogo, la retroalimentación y el intercambio de experiencias” (INTEC, 2021). Se trata de una relación colaborativa orientada al mejoramiento continuo, en la que el acompañante asume un rol mediador entre teoría y práctica educativa. En segundo lugar, la autonomía estudiantil en ambientes virtuales ha sido conceptualizada como la capacidad del estudiante para autorregular su aprendizaje —gestionar

tiempos, recursos y estrategias— aunque mediado por el diseño de la formación a distancia (Manrique Villavicencio, 2020).

La evidencia sugiere que la virtualidad, cuando está bien diseñada, favorece el desarrollo de esta autonomía (Cumpa & Gálvez, 2021). Asimismo, la virtualidad remite al entorno mediado por tecnologías de la información y comunicación donde ocurren las interacciones educativas (Chan, 2022). Además, la diversidad temática señala la heterogeneidad de asuntos abordados en las propuestas de titulación, lo que exige flexibilidad y adaptabilidad en el acompañamiento y la evaluación.

Estos conceptos organizan la experiencia desde varias dimensiones: el acompañamiento pedagógico fue el modo mediante el cual se brindó soporte a estudiantes con temáticas distintas y en modalidad virtual; la virtualidad constituyó el escenario donde se desplegó toda la interacción; la autonomía estudiantil fue una meta central para que los participantes pudieran avanzar con independencia; la diversidad temática fue un desafío permanente que obligó a adaptar estrategias; y la práctica reflexiva operó como hilo para analizar los aciertos, obstáculos y aprendizajes emergentes. En el siguiente apartado, estos ejes se desplegarán formalmente en dimensiones, indicadores, métodos y fuentes. Así, la transición al análisis se abre con claridad: los conceptos servirán de andamiaje para mirar la experiencia con rigor teórico y operatividad.

En la sistematización, las dimensiones actúan como ejes analíticos que ordenan la experiencia en campos de sentido. Según Flick (2014), las dimensiones median entre teoría y datos empíricos, facilitando una lectura articulada del proceso. Jara (2018) sostiene que emergen de la práctica como puntos de vista interpretativos, dotando de coherencia al relato. En la experiencia de Titulación II de Trabajo Social en línea, las dimensiones delimitadas —pedagógica, tecnológica, formativa y organizativa— derivan de los conceptos estructurantes: acompañamiento, virtualidad, autonomía y diversidad temática.

Dimensión pedagógica. Comprende las estrategias y mediaciones que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Stenhouse (1987) la concibe como el núcleo reflexivo del currículum, mientras que Elliott (1993) la entiende como acción deliberada orientada al desarrollo integral del estudiante. En Titulación II se evidenció mediante la retroalimentación continua que sostuvo la motivación y coherencia metodológica, favoreciendo el aprendizaje reflexivo y colaborativo. Un ejemplo vivido fue durante las clases virtuales, cuando los y las estudiantes compartían sus avances, lo que posibilitó un proceso de retroalimentación colaborativa y reflexiva.

Dimensión tecnológica. Abarca los recursos digitales que sustentan la virtualidad. Fullan (2007) considera que la integración tecnológica implica transformación pedagógica, y Bolívar (2012a) señala que, con fines educativos claros, genera nuevos modos de interacción. En la experiencia, el uso de Moodle y herramientas colaborativas facilitó la comunicación asincrónica y el aprendizaje colectivo. En la práctica encontramos la implementación de foros de discusión y las tutorías en línea permitió ampliar los espacios de intercambio, promoviendo el aprendizaje colectivo y la autonomía comunicativa.

Dimensión formativa. Se relaciona con el desarrollo de autonomía y autorregulación del aprendizaje. Schön (1992) plantea que la formación se construye desde la reflexión en la acción, y Wenger (1998) la entiende como aprendizaje participativo en comunidades de práctica. En Titulación II se promovió la autonomía mediante cronogramas personales y metas semanales, fortaleciendo la autorregulación y la responsabilidad. En este caso cada estudiante estableció cronogramas personales y metas semanales, lo que permitió evidenciar un progreso diferenciado y mayor responsabilidad en la conducción del trabajo final.

Dimensión organizativa. Refiere a la planificación y gestión de los recursos humanos, académicos y técnicos. Fullan (2007) sostiene que la innovación requiere estructuras institucionales flexibles, mientras que Bolívar (2012b) destaca la colaboración como base de la mejora continua. En la experiencia, la planificación diferenciada por ejes temáticos garantizó coherencia metodológica ante la diversidad. Aquí encontramos a manera de ejemplo la planificación de sesiones de seguimiento diferenciadas por ejes temáticos permitió atender la pluralidad de problemáticas sociales sin perder la unidad del proceso formativo.

En conjunto, estas dimensiones articulan la comprensión integral de la experiencia. Como señalan Stake (1995) y Yin (2014), la validez de una sistematización radica en su capacidad de integrar perspectivas múltiples en un marco coherente que dé cuenta de la complejidad del fenómeno. Desde esta mirada, las dimensiones pedagógica, tecnológica, formativa y organizativa no solo estructuran el análisis, sino que preparan la construcción de indicadores que permitirán evaluar la calidad del acompañamiento, la eficacia de los recursos virtuales, el grado de autonomía alcanzado y la gestión institucional del proceso. Así, la formulación de dimensiones actúa como puente metodológico entre la experiencia vivida y su interpretación analítica, dotando al estudio de rigor, profundidad y sentido transformador.

El acompañamiento pedagógico se define como un proceso programado de reflexión sobre la práctica docente mediante

diálogo y retroalimentación (INTEC, 2021). La autonomía estudiantil, según Manrique Villavicencio (2020), implica la autorregulación del aprendizaje en contextos mediados por TIC, fortalecida por un diseño adecuado de la virtualidad (Cumpa & Gálvez, 2021).

Los indicadores traducen los constructos teóricos en elementos observables (Flick, 2014). Jara (2018) subraya que expresan cualitativamente el significado de la práctica. En Titulación II, los indicadores permiten valorar la coherencia y alcance de cada dimensión. En la dimensión pedagógica, los indicadores son: consistencia metodológica, pertinencia de estrategias y evidencia de retroalimentación reflexiva. En la tecnológica: uso efectivo de plataformas, diversidad de herramientas y eficacia comunicativa. En la formativa: planificación personal, autoevaluación y transferencia del aprendizaje. En la organizativa: articulación institucional, coherencia docente y seguimiento compartido. Stake (1995) y Yin (2014) destacan que la credibilidad se alcanza mediante la consistencia entre significados y evidencias.

Las fuentes y métodos de verificación fortalecen la validez interpretativa. Jara (2018) las concibe como reflejo de los planos de la práctica, y Flick (2014) resalta su pertinencia para representar la diversidad de perspectivas. Se emplearon avances con rúbrica, clases sincrónicas, tutorías, foros y análisis documental. Los avances evidenciaron progresión académica; las clases sincrónicas y foros, interacción y aprendizaje colaborativo; y las tutorías, acompañamiento reflexivo. La triangulación entre estas fuentes, según Yin (2014), garantizó la coherencia analítica y la credibilidad del proceso (Stake, 1995).

La escritura académica, entendida como práctica social, articula interpretación, evidencia y comunicación del conocimiento (Carlino, 2005; Hyland, 2009). En esta sistematización, la producción escrita visibiliza los indicadores y la reflexión crítica docente-estudiantil. La evidencia textual derivada de foros, tutorías y rúbricas muestra la relación entre teoría y práctica en entornos virtuales.

La articulación entre conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos consolida la sistematización como proceso reflexivo y riguroso. Las dimensiones orientan el análisis; los indicadores traducen la experiencia en elementos verificables; y las fuentes, mediante triangulación, garantizan la validez (Flick, 2014; Jara, 2018; Yin, 2014). La escritura académica asegura la comunicación fundamentada de los hallazgos (Carlino, 2005; Freire, 1997).

El proceso de Titulación II en la Carrera de Trabajo Social en línea de la Universidad Estatal de Milagro evidencia cómo la teoría y la práctica convergen en una experiencia de acompañamiento

pedagógico virtual. Las dimensiones pedagógica, tecnológica, formativa y organizativa configuran un marco coherente para analizar los logros y desafíos del aprendizaje en línea, destacando la importancia de la autonomía, la colaboración y la mediación tecnológica en la educación superior contemporánea.

La sistematización adquiere, así, un doble propósito: documentar de manera rigurosa la experiencia y generar insumos para la mejora continua del proceso educativo, fortaleciendo la autonomía de los estudiantes y la eficacia del acompañamiento pedagógico en entornos virtuales. Al combinar reflexión, evidencia y análisis, se consolida como herramienta clave para transformar la experiencia educativa en conocimiento significativo y aplicable.

1.3 El currículo como escenario de integración de saberes y de fortalecimiento de las competencias profesionales

El vínculo entre la experiencia educativa y el perfil de egreso en Trabajo Social resulta esencial para garantizar una formación integral orientada a la práctica reflexiva y transformadora. Según Tuning América Latina (2007), las competencias profesionales deben responder a las necesidades del contexto y contribuir a una sociedad equitativa y participativa. En la asignatura Titulación II, los estudiantes desarrollaron propuestas de intervención social que fortalecen competencias clave como la comunicación.

1.3.1 Competencia 1: Aplica una comunicación participativa

Esta competencia implica generar espacios de diálogo colaborativo que promuevan la participación activa de los actores sociales. Zabalza (2003) sostiene que la comunicación participativa es base de los procesos democráticos, al permitir que los sujetos de intervención sean parte de la toma de decisiones. En la práctica, los estudiantes diseñaron estrategias de comunicación inclusivas, propiciando el intercambio de saberes y la construcción colectiva de soluciones.

Como experiencia práctica, encontramos que en la construcción de las propuestas de intervención los y las beneficiarias/ os participaron directamente en el diagnóstico y planificación de acciones, lo que fortaleció la pertinencia y legitimidad de la intervención. Este ejercicio promovió el empoderamiento y la corresponsabilidad, reflejando la integración entre teoría y práctica.

1.3.2 Competencia 2: Fomenta la igualdad de etnias, razas y grupos de diversidad sexual

El Trabajo Social exige un compromiso con la equidad y el respeto a la diversidad. Villa y Poblete (2008) subrayan que el profesional

debe identificar y enfrentar las barreras estructurales que generan exclusión. En la experiencia de Titulación II, se promovieron prácticas de respeto intercultural y de reconocimiento de los derechos humanos, consolidando una perspectiva crítica frente a la discriminación.

En este contexto, las propuestas de intervención con comunidades indígenas, se diseñan talleres que respeten sus tradiciones y promuevan la participación de líderes comunitarios en la formulación de políticas locales. Esta práctica fortaleció la comprensión de la diversidad cultural como elemento constitutivo de la justicia social.

1.3.3 Competencia 3: Analiza y sistematiza técnicas de investigación social adaptadas al contexto

La investigación constituye un eje central del ejercicio profesional, pues permite comprender las realidades sociales desde la evidencia (Tuning América Latina, 2007). En esta experiencia, los estudiantes aplicaron métodos cualitativos y cuantitativos, adaptando herramientas a los contextos específicos. La sistematización de resultados facilitó la planificación de acciones pertinentes y sostenibles.

De ahí que, en la fase de elaboración del diagnóstico con enfoque de género, se emplearon entrevistas, grupos focales, genogramas, mapas, cuestionarios y escalas, con el propósito de obtener una comprensión integral de la realidad. Esta información permitió diseñar la fase de planificación como respuesta a las causas identificadas en la persona, la familia, el grupo o la comunidad. La experiencia evidenció la capacidad del estudiante para-articular la teoría con el análisis empírico desde una perspectiva crítica y reflexiva.

1.3.4 Competencia 4: Utiliza herramientas tecnológicas para comunicar y sustentar propuestas de intervención de manera académica y efectiva

Esta competencia implica el uso crítico y creativo de recursos tecnológicos para elaborar presentaciones académicas que integren contenido teórico, evidencias empíricas y estrategias visuales de alto impacto. Según Area-Moreira (2018), la competencia digital en la educación superior no se limita al manejo instrumental de las TIC, sino que comprende la capacidad de emplearlas para construir y comunicar conocimiento de forma ética, rigurosa y significativa.

En la asignatura Titulación II, esta competencia se refleja en la preparación de presentaciones orales apoyadas en medios digitales, donde el estudiante debe sintetizar su propuesta de

intervención, argumentarla con base teórica y evidencias, y transmitirla de manera clara y persuasiva ante un público académico.

Durante la defensa de sus propuestas, los estudiantes elaboraron presentaciones interactivas utilizando herramientas como PowerPoint, Canva, Genially o Emaze, incorporando infografías, datos visualizados y conclusiones argumentadas. Estas presentaciones, además de demostrar dominio del contenido, evidenciaron habilidades comunicativas, dominio tecnológico y capacidad para generar impacto académico y profesional.

Esta competencia fortalece la dimensión comunicativa y tecnológica del perfil profesional, al promover el uso ético, estético y estratégico de la tecnología como medio para difundir conocimiento y sustentar propuestas transformadoras en el ámbito social.

El proceso formativo en Trabajo Social fortalece competencias que integran comunicación, equidad e investigación, orientadas a una práctica transformadora. Barnett (2001) sostiene que la educación superior debe preparar para la acción en contextos complejos, formando agentes de cambio con ética y compromiso social. En esta línea, Titulación II promueve la reflexión, el trabajo colaborativo y la autonomía profesional.

1.4 Alineación constructiva y actividades clave

La coherencia entre enseñanza, evaluación y resultados esperados, propuesta por Biggs y Tang (2011), fue aplicada mediante actividades orientadas al desarrollo de competencias. En Titulación II, las acciones centrales fueron: orientación para el diagnóstico, construcción de la propuesta de intervención y preparación para su defensa. Estas actividades articularon teoría, práctica y evaluación, garantizando aprendizajes significativos.

El gráfico planteado a continuación materializa visualmente la filosofía educativa de Titulación II, al mostrar que el aprendizaje en Trabajo Social no se fragmenta entre teoría y práctica, sino que se integra en un proceso reflexivo, aplicado y transformador, orientado a la formación de profesionales críticos, competentes y comprometidos con la realidad social.

Además, se busca comunicar la idea de movimiento continuo, interrelación y equilibrio sistémico. Esta concepción coincide con el enfoque del pensamiento complejo (Morin, 2001), que entiende la educación como un sistema vivo donde cada parte influye en las demás. En términos de la alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011), el modelo refleja la correspondencia entre competencias, actividades y resultados, garantizando la coherencia pedagógica del módulo.

Gráfico 1:
Contextualización de la propuesta de intervención.



Elaboración propia (2025)

Esta actividad permitió al estudiantado realizar un acercamiento inicial a la problemática que se abordará en el diagnóstico, analizando el campo profesional y el contexto institucional desde el cual se origina el caso. De acuerdo con Zabalza (2003), la contextualización es un proceso esencial para situar la acción educativa o social dentro de un marco real y comprensible, favoreciendo la pertinencia y coherencia de la intervención. En esta fase, los estudiantes identificaron el entorno social, las condiciones institucionales y los actores involucrados, estableciendo las bases para comprender las causas y dimensiones del problema a intervenir. Esta aproximación inicial permitió construir una mirada crítica y situada sobre la realidad, fortaleciendo el vínculo entre teoría, práctica y contexto.

Actividad 2: Elaboración del diagnóstico

Esta fase fortaleció la capacidad de análisis y comprensión de los contextos de intervención. Villa y Poblete (2008) destacan que el diagnóstico social permite identificar problemáticas y recursos, base para la acción profesional. Los estudiantes elaboraron diagnósticos integrales con información cualitativa y cuantitativa, demostrando rigor metodológico y sensibilidad social.

Actividad 3: Construcción de la propuesta de intervención

La formulación de propuestas consolidó la capacidad de aplicar fundamentos teóricos y metodológicos al diseño de soluciones. Barnett (2001) plantea que el aprendizaje significativo

ocurre cuando la teoría se vincula con la acción. Los estudiantes desarrollaron proyectos que incluyeron objetivos, justificación, estrategias y evaluación, integrando enfoques participativos y normativos.

Actividad 4: Creación de un sistema de seguimiento y monitoreo
Esta actividad tuvo como finalidad diseñar mecanismos para evaluar el avance, la eficacia y la sostenibilidad de las propuestas de intervención. Según Díaz Barriga (2009), el seguimiento y la evaluación constituyen procesos formativos que permiten retroalimentar la práctica y mejorar la toma de decisiones. En esta fase, los estudiantes elaboraron indicadores de seguimiento e indicadores de evaluación considerando las dimensiones de eficiencia, eficacia, impacto y sostenibilidad, definieron herramientas de registro y establecieron estrategias de control y retroalimentación continua. La creación del sistema de monitoreo fortaleció la responsabilidad profesional, la planificación sostenida y la capacidad para valorar los resultados de la intervención de manera crítica y reflexiva.

Actividad 5: Defensa de la propuesta
Esta etapa promovió el desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas. Biggs y Tang (2011) señalan que la evaluación debe reflejar la aplicación de competencias profesionales. En la defensa, los estudiantes demostraron dominio conceptual y claridad en la exposición de sus proyectos ante un panel evaluador.

Reflexión sobre la alineación curricular

Zabalza (2003) y Díaz Barriga (2009) afirman que la coherencia curricular integra objetivos, estrategias y resultados en función de las necesidades del contexto. En Titulación II, las actividades docentes evidenciaron la correspondencia entre teoría y práctica, contribuyendo a la consolidación del perfil profesional. La experiencia permitió reconocer al currículo como un proceso dinámico que articula ética, conocimiento y acción.

1.5 El currículo como instrumento de transformación

La intervención social, según Viscarret (2007) y Carballeda (2012), constituye el eje epistemológico del Trabajo Social, pues en ella convergen los saberes teóricos, metodológicos y éticos. En la práctica, el acompañamiento docente y el trabajo colaborativo promovieron procesos reflexivos y críticos. Este enfoque situó al currículo como un espacio vivo en constante diálogo con las realidades sociales del país.

1.5.1 Desafíos y aprendizajes

La diversidad estudiantil planteó retos que demandaron estrategias de acompañamiento diferenciadas. Barnett (2001) advierte que el aprendizaje en entornos complejos requiere flexibilidad y adaptación. Asimismo, la ética profesional emergió como eje transversal del proceso, entendida como una práctica cotidiana de reconocimiento y respeto (Carballeda, 2012). Entre los aprendizajes más relevantes se destaca la necesidad de guías metodológicas y modelado de actividades para fortalecer la comprensión del pro...

La proyección del currículo de Trabajo Social en línea requiere integrar dimensiones teóricas, metodológicas y humanas del proceso formativo. Viscarret (2007) propone un currículo abierto y flexible, capaz de responder a los cambios sociales. Barnett (2001) añade que la educación universitaria debe preparar para la incertidumbre y la innovación. En esta perspectiva, el aprendizaje significativo se produce cuando teoría y práctica dialogan de forma continua, generando transformación personal y profesional.

El análisis del proceso en Titulación II demuestra la alineación entre currículo, competencias y práctica, evidenciando logros y áreas de mejora. La coherencia curricular se construye de manera progresiva mediante la reflexión crítica y la integración de saberes. En definitiva, el currículo de Trabajo Social se consolida como un campo de acción transformadora que forma profesionales críticos, éticos y comprometidos con los desafíos sociales contemporáneos.

1.5.2 Coherencia curricular y sentido formativo

El recorrido desarrollado en la asignatura Titulación II evidenció la coherencia entre las competencias curriculares, los resultados de aprendizaje y las evidencias producidas. Este proceso confirmó la pertinencia de las actividades diseñadas para consolidar el perfil profesional del future profesional en trabajo social. La reflexión docente permitió traducir el currículo en experiencias vivas de aprendizaje, donde la teoría se articuló con la práctica y la intervención social adquirió sentido transformador.

Desde la perspectiva de la alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011), las estrategias implementadas se diseñaron para garantizar correspondencia entre competencias, resultados y evidencias. Así, la docencia se configuró como una práctica reflexiva y situada que articula diseño pedagógico, acción educativa y formación crítica. En palabras de Zabalza (2003), las estrategias didácticas son los “puentes vivos” entre el currículo formal y la experiencia de aprendizaje, generando profesionales capaces de integrar conocimiento, ética y acción.

1.6 Estrategias núcleo de la práctica docente

1.6.1 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El ABP estructuró el proceso formativo mediante cuatro fases: contextualización de la problemática, diagnóstico participativo, diseño de la propuesta de intervención y sistema de evaluación. Cada etapa permitió integrar teoría y práctica profesional, fortaleciendo la autonomía del estudiantado y su comprensión del contexto. En coherencia con Kolb (1984), el aprendizaje experiencial promovió la reflexión como eje articulador del conocimiento, posibilitando un aprendizaje significativo, autónomo y transferible a la práctica.

1.6.2 Exposiciones temáticas y retroalimentación colaborativa

Cada grupo abordó un tema vinculado al marco teórico del Trabajo Social, sustentando su exposición en fuentes actualizadas. Las sesiones se convirtieron en espacios de diálogo y co-construcción del conocimiento, donde la retroalimentación entre pares fortaleció la argumentación y la metacognición. Inspiradas en Díaz Barriga (2009), estas exposiciones fomentaron la comunicación académica y la autoría intelectual del estudiantado, consolidando la oralidad como práctica social (Carlino, 2005).

1.6.3 Debates y discusiones guiadas

Los debates partieron de dilemas éticos relacionados con la intervención profesional. Los equipos defendieron posturas opuestas para ejercitarse la argumentación crítica y la escucha empática. Este enfoque dialógico, basado en Flecha (2011), promovió la reflexión ética y la comprensión de la diversidad. En coherencia con Barnett (2001), estas estrategias formaron profesionales capaces de pensar y actuar críticamente ante la complejidad social.

1.6.4 Soportes Pedagógicos

Los soportes funcionaron como un ecosistema estratégico que dio continuidad y coherencia al proceso educativo. Más allá de recursos logísticos, constituyeron estructuras de acompañamiento que posibilitaron el aprendizaje profundo. Como señala Fullan (2007), las transformaciones sostenibles requieren sistemas de apoyo sólidos que consoliden la práctica docente.

1.6.5 Tutorías personalizadas y retroalimentación asincrónica

Las tutorías individuales, sincrónicas y asincrónicas, garantizaron orientación constante, resolución de dudas y planificación reflexiva. Estas instancias fortalecieron la autorregulación del

aprendizaje y la confianza del estudiantado. La retroalimentación en la plataforma virtual amplió el acompañamiento, promoviendo la autonomía y la escritura académica como práctica situada (Wenger, 1998).

1.6.6 Guías metodológicas y espacios colaborativos

Las guías y rúbricas ofrecieron claridad sobre criterios de evaluación, reduciendo la incertidumbre y fortaleciendo la equidad. Por su parte, los espacios de coordinación entre docentes y estudiantes configuraron comunidades de aprendizaje donde se compartieron experiencias y buenas prácticas. Estos soportes reflejaron el principio del andamiaje pedagógico (Vygotsky, 1979) y consolidaron una cultura institucional de colaboración (Bolívar, 2012c).

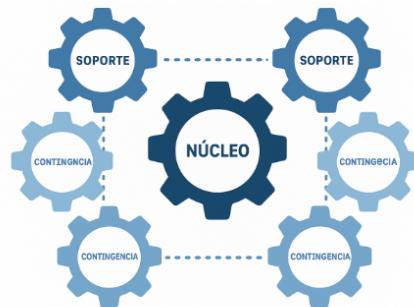
1.6.7 Gestión de contingencias y adaptabilidad

Las contingencias desmotivación, conectividad limitada y desigual ritmo de avance fueron abordadas mediante estrategias adaptativas que garantizaron la continuidad del aprendizaje. Lejos de representar obstáculos, se convirtieron en oportunidades para fortalecer la gestión pedagógica y la empatía docente.

Ante la desmotivación, se aplicaron medidas de acompañamiento y reformulación de plazos, reactivando el compromiso estudiantil. Las dificultades de conectividad se atendieron con grabaciones, foros y comunicación alternativa, asegurando equidad y acceso. Frente a la diversidad de ritmos, se establecieron fases intermedias de revisión, manteniendo la coherencia grupal. Estas decisiones reflejan la gestión adaptativa del cambio educativo propuesta por Fullan (2007).

La arquitectura del ecosistema, por tanto, se construye sobre una red de retroalimentaciones donde cada componente (núcleo, soporte, contingencia) mantiene un diálogo permanente con los otros. Morín (2001) denomina a este principio recursividad organizacional, aludiendo a la manera en que los productos de una acción se convierten en productores de nuevas acciones. Así, los aprendizajes derivados de la gestión de contingencias retroalimentaron las estrategias núcleo, mientras que las estructuras de soporte facilitaron la aplicación de dichas adaptaciones. En términos de Giddens (1991), se trata de un proceso de modernidad reflexiva, en el que las prácticas institucionales se reconfiguran constantemente a partir de la experiencia y la autoconciencia.

Grafico 2.
Arquitectura del ecosistema.



Morín (2001)

El diagrama visual presentado representa al ecosistema de estrategias mediante la metáfora de las ruedas de engranaje. En el centro se ubica el núcleo, simbolizando la dirección y propósito del proceso educativo. A su alrededor, las ruedas de soporte funcionan como estructuras de conexión que transmiten el movimiento, garantizando estabilidad y coherencia. En la periferia, las ruedas de contingencia actúan como mecanismos de ajuste, capaces de modificar la velocidad o dirección del sistema cuando las condiciones del entorno lo requieren.

Esta imagen permite visualizar que ninguna parte del sistema opera de forma aislada: el movimiento de una rueda afecta a todas las demás. De acuerdo con Checkland (1999), los sistemas humanos se caracterizan por su naturaleza interactiva, donde los resultados emergen del conjunto de relaciones, no de las partes individuales. En este modelo, cuando una contingencia irrumpie como la desmotivación o la dificultad de conectividad, el engranaje completo se adapta para mantener el equilibrio y la orientación del proceso. La metáfora enfatiza la idea de interdependencia y sincronía, recordando que el aprendizaje se sostiene gracias a la articulación entre planificación, acompañamiento y flexibilidad.

En términos pedagógicos, las ruedas de engranaje también representan la circularidad del aprendizaje reflexivo descrita por Argyris y Schön (1996): cada acción genera una respuesta, esa respuesta produce reflexión, y la reflexión da origen a una nueva acción transformada. De este modo, el ecosistema no se limita a responder al cambio, sino que aprende y evoluciona a partir de él. La docencia, entonces, se concibe como una práctica viva, sensible y autorregulada.

Las contingencias gestionadas evidenciaron que la docencia requiere resiliencia pedagógica (Hargreaves, 2003) y una actitud reflexiva permanente (Schön, 1983). Cada ajuste metodológico

se convirtió en una oportunidad de mejora, confirmando que la validez del proceso educativo radica en su capacidad de adaptación (Yin, 2014).

1.7 Ecosistema pedagógico y aprendizaje

La experiencia desarrollada configuró un ecosistema pedagógico compuesto por estrategias núcleo, soportes y contingencias que interactúan de forma interdependiente. Desde la mirada de la complejidad (Morin, 2001), el equilibrio entre planificación, acompañamiento y flexibilidad se logra mediante procesos de retroalimentación constante. Cada componente —núcleo, soporte, contingencia— actúa como un engranaje que impulsa y ajusta el sistema educativo.

En este marco, la práctica docente se consolidó como una comunidad de práctica (Wenger, 1998), donde el aprendizaje se construyó colaborativamente y la reflexión compartida permitió transformar la experiencia en conocimiento situado. El resultado fue una docencia universitaria resiliente, coherente y humana, capaz de responder con creatividad a los desafíos del contexto.

La sistematización de Titulación II evidenció la posibilidad de construir una docencia transformadora, enraizada en la coherencia curricular y el compromiso ético del Trabajo Social. Las estrategias implementadas —ABP, exposiciones, debates y tutorías— consolidaron competencias analíticas, comunicativas y éticas, mientras que los soportes y contingencias garantizaron sostenibilidad y sentido de logro.

Tabla 1.
Alineación constructiva entre estrategias, resultados de aprendizaje, competencias y evidencias

Estrategia didáctica aplicada	Resultados de aprendizaje	Competencia curricular desarrollada	Evidencias concretas del logro
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	<p>Contextualizar y analizar problemáticas sociales reales.</p> <p>-Diseñar propuestas de intervención sustentadas teórica y metodológicamente.</p> <p>-Elaborar sistemas de seguimiento y evaluación.</p>	<p>Análisis y diagnóstico social, Gestión y planificación de la intervención</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnósticos participativos. - Proyectos de intervención completos. - Sistemas de evaluación y seguimiento. - Defensas orales grabadas.

Exposiciones temáticas con retroalimentación colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar teoría y práctica en la exposición de contenidos. - Desarrollar habilidades comunicativas y argumentativas. - Promover la coevaluación y el aprendizaje entre pares. 	Comunicación y argumentación profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Grabaciones de exposiciones. - Rúbricas de evaluación y autoevaluaciones narrativas. - Comentarios críticos de los pares.
Debates y discusiones guiadas	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentar posiciones fundamentadas ante dilemas éticos y sociales. - Ejercitarse la reflexión crítica y la escucha empática. - Promover la equidad y el reconocimiento de la diversidad. 	Reflexión ética y pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Relatorías de debate. - Ensayos reflexivos. - Registros de participación.
Tutorías personalizadas y retroalimentación asincrónica	<ul style="list-style-type: none"> - Regular el propio proceso de aprendizaje. - Incorporar observaciones en la mejora continua de los proyectos. - Consolidar autonomía y responsabilidad profesional. 	Aprendizaje autorregulado y autonomía profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Registros de tutorías. - Correos y retroalimentaciones. - Versiones revisadas de trabajos.
Guías metodológicas y rúbricas explicativas	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender criterios de evaluación y niveles de desempeño. - Aplicar normas y metodologías en el diseño de propuestas. 	Gestión académica y planificación metodológica	<ul style="list-style-type: none"> - Rúbricas completas y aplicadas. - Propuestas ajustadas a criterios técnicos.
Espacios colaborativos docentes y estudiantiles	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambiar experiencias y buenas prácticas. - Participar activamente en comunidades de aprendizaje. 	Trabajo colaborativo y aprendizaje organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - Actas de reuniones y foros. - Bitácoras de coordinación. - Acuerdos didácticos compartidos.

Elaboración propia

En consonancia con Fullan (2007) y Senge (1990), la innovación educativa se sostiene cuando las prácticas docentes se integran a una cultura institucional de aprendizaje. Así, la experiencia demostró que enseñar es un acto de diálogo, acompañamiento y creación compartida; un proceso que transforma tanto al

estudiante como al docente. En última instancia, la educación se reveló como un sistema vivo de autopoiesis pedagógica (Morin, 2001), donde la complejidad no es un obstáculo, sino el motor del aprendizaje significativo y humanizador.

El recorrido por el ecosistema estratégico permitió comprender cómo las estrategias núcleo Aprendizaje Basado en Proyectos, exposiciones colaborativas, debates guiados y tutorías personalizadas articularon teoría y práctica en un entramado coherente de acompañamiento pedagógico. Esta implementación demostró la flexibilidad del modelo formativo frente a la diversidad estudiantil y las contingencias contextuales, consolidando un aprendizaje significativo y reflexivo en la asignatura Titulación II. En esta fase, la evaluación se concibió como un proceso formativo que otorga validez, credibilidad y transferibilidad a la experiencia (Yin, 2014; Stake, 1995).

1.8 Instrumentos de evaluación aplicados

La evaluación constituye una fase esencial del proceso formativo, pues permite valorar de manera sistemática el alcance de los aprendizajes y la coherencia del itinerario educativo. Como señala Casanova (1999), la evaluación formativa no se reduce a calificar resultados, sino que busca comprender los procesos de construcción del conocimiento para retroalimentar y mejorar la enseñanza. En este sentido, los instrumentos de evaluación operan como mediadores entre la práctica pedagógica y la reflexión docente, aportando evidencias concretas sobre el progreso estudiantil y la efectividad de las estrategias aplicadas. Evaluar con instrumentos pertinentes garantiza la validez y credibilidad del proceso, en tanto permite emitir juicios fundamentados, como plantea Scriven (1991), sobre la calidad y pertinencia del aprendizaje alcanzado.

En el contexto de Titulación II, la evaluación se orientó a acompañar un proceso complejo de construcción académica y práctica, donde los estudiantes debían diseñar y presentar su propuesta de intervención social. Para este fin, se aplicaron dos instrumentos centrales de evaluación: (1) la rúbrica para la valoración de los capítulos escritos, y (2) la rúbrica para la evaluación de las exposiciones orales de avances. Ambos instrumentos se implementaron de manera continua a lo largo del semestre, vinculándose directamente con los objetivos del módulo y los criterios de desempeño definidos para la titulación.

1.8.1 Rúbrica de evaluación de los capítulos escritos

La primera rúbrica se aplicó en cada presentación de avances escritos, constituyendo una herramienta clave para valorar la construcción progresiva del documento de titulación. Este instrumento evaluó dimensiones como la solidez del trabajo, la pertinencia académica, la coherencia argumentativa, el dominio conceptual del tema y la integralidad del contenido. La aplicación de la rúbrica permitió identificar el grado de cumplimiento de los requerimientos de cada capítulo, y, en los casos donde se evidenciaban debilidades, se realizaron sesiones de tutoría personalizadas. Estas tutorías se enfocaron en orientar al estudiantado que se encontraba por debajo de la nota mínima, fortaleciendo así los procesos de revisión y mejora continua.

Desde la perspectiva de la evaluación educativa, este instrumento favoreció una mirada diagnóstica y formativa que posibilitó corregir y ajustar a tiempo los avances. En términos de Stake (1995), la credibilidad de un estudio de caso —en este caso, la sistematización de una experiencia educativa— depende de la calidad de la evidencia recogida; por tanto, la rúbrica no solo permitió medir logros, sino también documentar el proceso reflexivo y las transformaciones en las prácticas de escritura académica del estudiantado.

1.8.2 Rúbrica de evaluación de exposiciones orales

La segunda rúbrica se diseñó para evaluar las exposiciones de los avances de titulación. Su propósito fue observar el manejo del lenguaje técnico propio del Trabajo Social, la claridad argumentativa y la capacidad de transferencia de la propuesta escrita al discurso oral. La evaluación de las exposiciones permitió detectar una brecha inicial entre la calidad de los textos producidos y la seguridad o fluidez con que los estudiantes defendían sus ideas frente al grupo. En respuesta a ello, se introdujeron ajustes pedagógicos orientados a fortalecer la comunicación académica y profesional, a fin de que la oralidad reflejara con precisión el nivel de elaboración teórica y metodológica alcanzado.

Este proceso de exposición y retroalimentación generó un aprendizaje significativo, pues los estudiantes aprendieron a comunicar sus propuestas con propiedad conceptual, adaptando su discurso a la lógica argumentativa del Trabajo Social. Como afirma Carlino (2005), escribir y hablar en el ámbito académico no solo son medios de expresión, sino formas de aprender y construir conocimiento. La rúbrica permitió así valorar no solo el resultado, sino también la evolución del pensamiento crítico y comunicativo de los futuros profesionales.

1.8.3 Justificación de la pertinencia de los instrumentos

La elección de estas rúbricas respondió a la necesidad de evaluar integralmente el proceso de titulación, considerando tanto la producción escrita como la exposición oral como momentos complementarios del aprendizaje. En el Trabajo Social, la capacidad de redactar una propuesta fundamentada y defenderla con lenguaje técnico es un indicador de madurez profesional y dominio disciplinario. Por ello, la evaluación debía abarcar ambas dimensiones del desempeño.

Los instrumentos fueron pertinentes porque posibilitaron una evaluación continua y situada, acorde con el principio de coherencia curricular propuesto por Biggs y Tang (2011). Además, favorecieron la autonomía del estudiante al proporcionarle criterios claros sobre lo que se esperaba en cada etapa. Desde la lógica de la evaluación auténtica, descrita por Wiggins (1998), estas herramientas permitieron que los estudiantes demostraran su aprendizaje en contextos reales y significativos, más allá de la mera reproducción de contenidos.

1.9 Indicadores de evaluación y criterios de validez

La evaluación, entendida como un proceso sistemático de comprensión y valoración del aprendizaje, requiere de indicadores que orienten la observación y el análisis de los resultados. Los indicadores constituyen referentes observables que permiten traducir las competencias en evidencias verificables, posibilitando juicios fundamentados sobre el desempeño del estudiantado. En palabras de Scriven (1991), evaluar implica emitir juicios sustentados en criterios explícitos, que garanticen la equidad y la transparencia del proceso. En el contexto de Titulación II, estos indicadores se diseñaron de forma coherente con las competencias del perfil profesional, asegurando la correspondencia entre lo planificado, lo ejecutado y lo aprendido. Su aplicación, acompañada de una observación continua, permitió monitorear el avance de los estudiantes, retroalimentar la enseñanza y documentar la calidad del proceso formativo.

En el marco de la experiencia sistematizada, se utilizaron cinco indicadores principales: coherencia, solidez conceptual, uso de fuentes bibliográficas actualizadas, manejo de instrumentos de diagnóstico, y planificación operativa. Estos indicadores se aplicaron de manera transversal en cada presentación de avances escritos y orales, tanto en los informes parciales como en los videos expositivos que acompañaron las defensas de cada capítulo. La selección de estos indicadores respondió a la necesidad de

garantizar una evaluación integral que articulara pensamiento crítico, rigor metodológico y pertinencia profesional en el proceso de titulación.

1.9.1. Coherencia

El indicador de coherencia se centró en analizar la relación entre los distintos componentes del trabajo de titulación: contextualización, diagnóstico, objetivos, fundamentación teórica y normativa, propuesta de intervención y resultados esperados. Se valoró si el documento mostraba una línea argumental consistente y si las ideas se articulaban de manera lógica. Este indicador permitió observar la capacidad del estudiante para mantener una correspondencia entre teoría y práctica, evitando contradicciones conceptuales o metodológicas. En la práctica, la coherencia se evidenció a través de la lectura crítica de los informes de avance y la observación de las presentaciones orales, donde se valoró la continuidad del discurso académico. En términos de Stake (1995), este criterio contribuye a la credibilidad cualitativa del proceso, ya que la coherencia entre los componentes del proyecto refuerza la confianza en la solidez de las conclusiones.

1.9.2. Solidez conceptual

El segundo indicador evaluó la solidez conceptual y argumentativa de las propuestas. Este aspecto permitió medir la profundidad del análisis teórico, la claridad de los conceptos empleados y su relación con las problemáticas sociales abordadas. Durante la revisión de los avances, se valoró la capacidad del estudiante para fundamentar su propuesta en marcos teóricos pertinentes al Trabajo Social, así como la apropiación de las categorías analíticas utilizadas. Las evidencias de este indicador fueron los informes escritos y las tutorías personalizadas, donde se observó la evolución del pensamiento crítico y la capacidad de argumentación. Este indicador permitió, además, verificar la correspondencia entre la formación académica y la práctica profesional, reafirmando que el conocimiento disciplinar constituye la base para una intervención social pertinente (Zabalza, 2003).

1.9.3. Uso de fuentes bibliográficas actualizadas

El tercer indicador midió la actualización y pertinencia de las fuentes bibliográficas utilizadas en los trabajos, priorizando aquellas publicadas en los últimos cinco años. Este criterio aseguró que los estudiantes fundamentaran sus propuestas en conocimientos recientes y relevantes, fortaleciendo la validez académica de los trabajos. La revisión se realizó tanto en los informes escritos como en las referencias citadas durante las

exposiciones, verificando la correcta aplicación de normas de citación y la diversidad de fuentes consultadas. La evidencia derivada de este indicador demostró un avance progresivo en la competencia investigativa, ya que los estudiantes comenzaron a incorporar literatura científica especializada, ampliando su comprensión crítica del contexto. Como plantea Casanova (1999), la evaluación formativa permite reconocer estos avances graduales, promoviendo la mejora continua en la producción académica.

1.9.4. Manejo de instrumentos en el diagnóstico

El cuarto indicador se orientó a evaluar el uso adecuado de instrumentos de diagnóstico social en la fase inicial de los proyectos. Este aspecto valoró la capacidad del estudiante para seleccionar, aplicar y analizar herramientas metodológicas como entrevistas, grupos focales o encuestas, de acuerdo con la naturaleza del caso estudiado. Se evaluó la coherencia entre los instrumentos elegidos y los objetivos del diagnóstico, así como la calidad del análisis derivado de los datos. Las evidencias se registraron en los informes de avance y en las defensas orales, donde los estudiantes explicaron los procedimientos aplicados. Este indicador permitió reconocer la competencia técnica adquirida y el vínculo entre la investigación y la intervención, siguiendo la perspectiva de Yin (2014) sobre la importancia de la validez de constructo en los estudios de caso, la cual se logra cuando los instrumentos reflejan de manera precisa los fenómenos analizados.

1.9.5. Manejo de la planificación operativa

El quinto indicador evaluó la planificación operativa de las propuestas de intervención, considerando la claridad de los objetivos específicos, la secuencia lógica de las actividades, la identificación de recursos y la definición de resultados esperados. Su aplicación permitió verificar el nivel de realismo y viabilidad de las propuestas, además de la capacidad de los estudiantes para traducir el análisis teórico en acciones concretas. Las evidencias incluyeron los documentos de planificación y las presentaciones orales en las que se defendía la factibilidad del plan de acción. Este indicador se asocia a la validez interna del proceso (Yin, 2014), en tanto asegura la coherencia entre los medios y los fines, garantizando la consistencia metodológica y la aplicabilidad de las propuestas elaboradas.

1.9.6 Criterios de validez adoptados

Para garantizar la validez y credibilidad de la evaluación, se adoptaron varios criterios complementarios. En primer lugar, la validez interna, que buscó asegurar la correspondencia entre los

objetivos, los indicadores y las evidencias recogidas, garantizan- do la coherencia del proceso (Yin, 2014). En segundo lugar, la cre- dibilidad cualitativa (Stake, 1995), fortalecida por la triangulación de fuentes informes, exposiciones y tutorías y la revisión intersub- jetiva de los resultados. En tercer lugar, la validez de constructo, derivada de la adecuación de los indicadores y los instrumen- tos a las competencias profesionales evaluadas. Finalmente, se consideró la transferibilidad (Lincoln & Guba, 1985), que permite extrapolar los aprendizajes de esta experiencia a otros contextos educativos similares. Estos criterios aportaron rigor metodológico y sustentabilidad a la sistematización, reafirmando la validez del proceso evaluativo como parte de una práctica reflexiva.

1.10 Análisis preliminar de evidencias

El proceso de análisis de evidencias constituye un momento cla- ve dentro de la sistematización, ya que permite establecer una comprensión más profunda de los procesos formativos y de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. En esta experiencia, las evidencias recogidas provinieron principalmente de rúbricas de evaluación, informes de avance y videos expositivos elabo- rados por los estudiantes durante las distintas fases del módulo. Estos insumos se consideraron representativos del desempeño académico, la participación en los espacios formativos y el de- sarrollo de competencias investigativas. Las rúbricas permitieron valorar la progresión de habilidades analíticas y comunicativas, mientras que los informes y videos aportaron información qua- litativa sobre el nivel de comprensión conceptual y la aplicación de los contenidos a contextos reales.

Para el tratamiento de las evidencias, se adoptó un método de análisis mixto, que integró procedimientos de codificación cualitativa con una revisión cuantitativa básica de los resultados de las rúbricas. Siguiendo las orientaciones de Miles, Huberman y Saldaña (2014), se desarrolló un proceso de reducción, visua- lización e interpretación de datos, orientado a identificar patro- nes significativos en las respuestas de los estudiantes. En una primera fase, los materiales fueron organizados en una matriz de análisis, clasificando la información según tipo de evidencia, nivel de desempeño y dimensiones evaluadas. Posteriormente, se aplicó una codificación abierta a los informes y videos, lo que permitió agrupar las observaciones en categorías emergentes relacionadas con la participación, la autorregulación del apren- dizaje y el uso de recursos digitales.

El análisis cuantitativo se basó en la síntesis de las calificacio- nes obtenidas en las rúbricas, lo que permitió observar tendencias

generales en el rendimiento académico. Este procedimiento, aunque básico, fue útil para establecer diferencias de nivel de logro entre grupos de estudiantes. De acuerdo con Creswell (2012), el reconocimiento de patrones en los datos educativos no se limita a la estadística, sino que requiere una mirada interpretativa que conecte los resultados con las dinámicas pedagógicas que los originan. En ese sentido, los datos fueron revisados bajo una lógica inductiva, en la que las regularidades observadas condujeron a nuevas preguntas sobre la eficacia de las estrategias didácticas y la relación entre la participación activa y el aprendizaje significativo.

Durante la etapa de categorización, se establecieron tres grandes ejes analíticos: participación en el proceso formativo, desarrollo de competencias investigativas y autonomía del aprendizaje. Cada eje incluyó subcategorías derivadas de la observación de los materiales: por ejemplo, dentro de la categoría de participación, se distinguieron los estudiantes que asistían a clases sincrónicas y tutorías, aquellos que solo visualizaban los contenidos en diferido, y quienes presentaban escasa o nula interacción. Esta distinción permitió visibilizar diferencias significativas en los niveles de avance, coherentes con los hallazgos preliminares que apuntan a que la participación activa en espacios sincrónicos favorece la comprensión y la aplicación práctica del conocimiento.

En cuanto al procesamiento cualitativo, se elaboraron mapas conceptuales y cuadros de co-ocurrencia de categorías, con el fin de establecer relaciones entre los tipos de participación y los niveles de logro observados. La información fue analizada desde un enfoque interpretativo, en la línea de los estudios de caso propuestos por Stake (1995), considerando cada grupo de estudiantes como un “caso particular” dentro de un contexto común. Este abordaje permitió comprender cómo las condiciones individuales y las decisiones pedagógicas incidieron en los procesos de aprendizaje. Se observó, por ejemplo, que los estudiantes que participaron en tutorías personalizadas demostraron un mejor dominio de las categorías conceptuales y metodológicas de la investigación diagnóstica, mientras que quienes se limitaron a revisar materiales en diferido evidenciaron dificultades para aplicarlas correctamente en sus informes.

Los hallazgos preliminares reflejan la coexistencia de niveles de aprendizaje diferenciados dentro del grupo. Mientras algunos estudiantes avanzaron de manera sostenida, mostrando comprensión conceptual y habilidades analíticas, otros presentaron rezagos notables en la construcción de los marcos teóricos y en la interpretación de los datos. Esta heterogeneidad confirma la

importancia de considerar las trayectorias individuales de aprendizaje, tal como señalan Brookfield (2017) y Coll (2010), quienes destacan la necesidad de ajustar las estrategias de enseñanza a los ritmos y estilos de los estudiantes. En este sentido, los datos sugieren que la modalidad sincrónica ofrece mayores oportunidades de interacción, retroalimentación inmediata y acompañamiento formativo, elementos que fortalecen la autonomía y el compromiso académico.

De manera específica, se identificaron tres patrones recurrentes. En primer lugar, los estudiantes con asistencia constante a clases y tutorías mostraron una progresión clara en el manejo de conceptos, la coherencia argumentativa y la calidad de las producciones escritas y orales. En segundo lugar, aquellos que participaron de forma intermitente o dependieron exclusivamente de materiales grabados, tendieron a presentar vacíos conceptuales, errores en la aplicación de categorías y una comprensión superficial de los contenidos. En tercer lugar, un grupo reducido evidenció desconexión casi total del proceso formativo: sus informes reflejaron una ausencia de seguimiento y análisis, como si no hubiesen accedido al material disponible. Esta triple segmentación ilustra lo que Stake (1995) denomina “diversidad de experiencias de caso”, donde el aprendizaje no se distribuye de manera homogénea ni responde a un único patrón causal.

Para ilustrar los hallazgos, se presentan algunos ejemplos de evidencias representativas. En uno de los videos expositivos, una estudiante explica con precisión el uso de las categorías “Dinámica familiar”, “vivienda y habitad” y “redes de apoyo” dentro de su investigación diagnóstica, demostrando dominio del enfoque teórico y capacidad para vincularlo con la práctica profesional. En contraste, otro video muestra a un grupo que apenas enuncia los conceptos sin evidenciar comprensión ni aplicación, lo que coincide con sus bajos resultados en la rúbrica de análisis crítico. De igual forma, los informes escritos de los estudiantes más participativos contenían referencias teóricas adecuadas, análisis de datos coherente y reflexiones sobre la intervención; mientras que los de menor involucramiento reproducían fragmentos de las clases sin incorporar ejemplos o interpretaciones propias.

Este contraste entre evidencias reafirma la relevancia de la interacción pedagógica como motor del aprendizaje significativo, tal como sostienen Vygotsky (1979) y Bruner (1997). La mediación docente, a través de la retroalimentación en tiempo real, contribuye a construir zonas de desarrollo próximo que difícilmente se activan en contextos de estudio en solitario. Asimismo, el análisis sugiere que la asincronía, aunque valiosa para la flexibilidad del

aprendizaje, requiere estrategias complementarias de acompañamiento —como foros de discusión o tutorías virtuales— para evitar el aislamiento y la pérdida de sentido en el proceso educativo.

En términos globales, las evidencias analizadas permiten sostener una síntesis preliminar orientada a tres conclusiones principales. Primero, la heterogeneidad de los aprendizajes confirma que la participación activa constituye un factor determinante para el avance cognitivo y actitudinal. Segundo, la combinación de análisis cualitativo y cuantitativo posibilitó una comprensión más integral de los procesos, al vincular las percepciones y desempeños con indicadores objetivos de rendimiento. Y tercero, la revisión de los materiales sugiere la necesidad de fortalecer los espacios de diálogo y tutoría como estrategias de acompañamiento pedagógico, promoviendo así una cultura de aprendizaje colaborativo y reflexivo. De acuerdo con Miles et al. (2014), el valor del análisis preliminar no reside únicamente en describir lo observado, sino en abrir rutas interpretativas que orienten las decisiones futuras y consoliden la mejora continua del proceso educativo.

1.11 Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

La validez se aseguró mediante triangulación de fuentes, revisión colegiada y matrices de validación cruzada. La credibilidad del proceso se fortaleció con transparencia y rigor interpretativo (Maxwell, 2013; Yin, 2014). Se identificaron tres sesgos principales: el del docente-investigador, mitigado mediante revisión externa; el de confirmación, abordado con búsqueda de casos atípicos; y el de disponibilidad, controlado mediante registro sistemático de evidencias (Flick, 2018; Lincoln & Guba, 1985). La factibilidad representó un desafío, dado el alto número de estudiantes (100-120 por paralelo). Siguiendo a Patton (2002), se equilibró rigor y viabilidad mediante segmentación de grupos y plantillas estandarizadas. Este análisis llevó a proponer el trabajo en diadas docentes para optimizar la retroalimentación y el acompañamiento personalizado.

La evaluación confirmó avances en competencias investigativas, reflexivas y colaborativas. Los estudiantes demostraron dominio conceptual, pensamiento crítico y autonomía, validando la efectividad del acompañamiento docente (Patton, 2002). Sin embargo, se reconocen limitaciones asociadas al tiempo, la masividad y la heterogeneidad de los niveles de aprendizaje inicial. Reconocer estos matices fortalece la credibilidad del estudio (Stake, 1995; Lincoln & Guba, 1985). Los hallazgos se convertirán

en base para innovar la práctica y construir conocimiento pedagógico compartido. Tal como señala Patton (2002), la evaluación más valiosa es aquella que genera aprendizaje útil y orienta la acción futura.

El proceso de sistematización desarrollado en la asignatura Titulación II ha dejado como uno de sus principales aportes la posibilidad de integrar la diversidad como valor pedagógico. La heterogeneidad de las problemáticas sociales abordadas por los estudiantes y la multiplicidad de trayectorias personales y profesionales presentes en la modalidad virtual configuraron un escenario de aprendizaje plural y desafiante. En este contexto, la docencia se transformó en una práctica reflexiva, en la que la mediación tecnológica se convirtió en una herramienta de diálogo, acompañamiento y construcción de conocimiento situado. Siguiendo a Jara (2018), la sistematización permitió comprender la experiencia como un proceso de aprendizaje colectivo, donde cada interacción docente-estudiantil aportó sentido y coherencia al proceso formativo. Este escenario, sustentado en la diversidad, evidenció que la virtualidad no es un obstáculo, sino un territorio fértil para el ejercicio de la praxis transformadora que Freire (1997) asocia con el acto de enseñar y aprender desde la conciencia crítica.

Asimismo, la experiencia permitió constatar la relevancia del acompañamiento pedagógico como eje articulador entre teoría y práctica, especialmente en entornos mediados por tecnologías digitales. La interacción continua, las tutorías asincrónicas y las exposiciones virtuales posibilitaron el desarrollo de competencias comunicativas, reflexivas y éticas, consolidando una comunidad de aprendizaje activa. Este aporte reafirma la idea de Schön (1992) de que la práctica profesional se enriquece cuando se reflexiona en y sobre la acción, es decir, cuando el docente aprende al mismo tiempo que enseña. En este proceso, el aula virtual se convirtió en un laboratorio de experimentación pedagógica donde la autonomía estudiantil, la colaboración y la autorregulación emergieron como rasgos distintivos del aprendizaje significativo.

Tensiones y resistencias del proceso

Sin embargo, la innovación no estuvo exenta de tensiones. Una de las resistencias más notorias fue la expectativa de los estudiantes de recibir retroalimentación individualizada en todos los productos académicos, incluso cuando el contenido y los criterios evaluativos eran similares. Esta situación generó un diálogo constante sobre los límites del acompañamiento docente y la responsabilidad del aprendizaje autónomo. De igual modo, se observó cierta resistencia hacia el modelado metodológico, hacia

la participación en clases sincrónicas y, en algunos casos, una disconformidad con las calificaciones otorgadas. Tales tensiones revelan —como plantea Barnett (2001)— la naturaleza incierta y compleja de los entornos educativos contemporáneos, donde el aprendizaje implica enfrentar la ambigüedad, la frustración y la toma de decisiones en escenarios cambiantes.

Estas resistencias, lejos de obstaculizar el proceso, se convirtieron en oportunidades para fortalecer la comunicación pedagógica y reafirmar el sentido ético del acompañamiento. Desde la perspectiva de Freire (1997), el conflicto pedagógico no debe ser visto como una falla, sino como un espacio dialógico en el que se gestan nuevas comprensiones sobre la relación educativa. En este sentido, las tensiones emergentes fueron parte constitutiva del proceso de transformación, recordando que la educación es, por esencia, un territorio de negociación de significados, emociones y expectativas. La práctica docente se reafirmó así como un ejercicio de escucha, mediación y coherencia, donde cada dificultad permitió revisar estrategias, ajustar tiempos y renovar el compromiso con una enseñanza humanizadora.

Aprendizajes personales, colectivos e institucionales

Los aprendizajes derivados de la experiencia fueron múltiples y profundos. A nivel personal, la docencia permitió reconocer la importancia de dejar orientaciones claras, con ejemplos y evidencias verificables que favorezcan la comprensión y la equidad en la evaluación. Esta claridad metodológica no solo mejora la comunicación académica, sino que reduce la incertidumbre y promueve la autonomía estudiantil. En el plano colectivo, se fortaleció la convicción de que los procesos formativos son más dinámicos cuando se construyen de manera colaborativa, desde el reconocimiento del otro como coautor del aprendizaje. Como afirma Jara (2018), la sistematización no se limita a registrar lo vivido, sino que transforma a quienes participan en el proceso, al convertir la experiencia en fuente de conocimiento compartido.

En el ámbito institucional, emergió el aprendizaje de repensar el componente práctico dentro de la formación profesional. La virtualidad evidenció la necesidad de diseñar espacios que articulen de manera más orgánica la teoría, la intervención y la evaluación, asegurando la coherencia entre los objetivos formativos y las dinámicas del entorno digital. Esta reflexión institucional coincide con la perspectiva de Fullan (2007), quien advierte que la innovación sostenible requiere estructuras flexibles y comunidades docentes reflexivas. Así, la experiencia invita a replantear los mecanismos de seguimiento, la gestión del tiempo docente y los criterios de acompañamiento, de modo que la práctica educativa mantenga su carácter formativo y transformador.

Síntesis reflexiva y proyección

En síntesis, la evaluación del proceso no solo permitió constatar logros y limitaciones, sino que abrió un espacio de introspección sobre el sentido mismo de la enseñanza en la educación superior. La sistematización, como señala Freire (1997), es un acto de conciencia crítica que transforma la práctica en conocimiento y el conocimiento en acción. Desde esta perspectiva, reflexionar sobre la experiencia de Titulación II ha sido un ejercicio de *praxis* transformadora: un retorno al propio quehacer docente para mirarlo con nuevos ojos y reconocer que cada avance implica también un desafío pendiente. Esta mirada autorreflexiva, nutrida por Schön (1992), confirma que el aprendizaje profesional no se cierra con la evaluación, sino que se renueva en cada intento por comprender y mejorar.

El paso hacia la reflexión final constituye, por tanto, una oportunidad para proyectar la experiencia hacia otros escenarios educativos, donde la diversidad, la virtualidad y la colaboración sean reconocidas como pilares de la innovación pedagógica. En palabras de Barnett (2001), educar en la incertidumbre es educar para la complejidad, y esta sistematización demuestra que es posible hacerlo desde una práctica consciente, humana y abierta al cambio. Siguiendo a Jara (2018), este proceso deja como legado no solo un registro de lo vivido, sino una invitación a continuar aprendiendo colectivamente. La sistematización se convierte así en una herramienta para transformar la docencia en acto reflexivo, ético y creativo, reafirmando que enseñar y aprender son, en última instancia, formas de esperanza.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensar la lectura*. Editorial Lumen.
- Área-Moreira, M. (2018). La competencia digital en la educación superior. Octaedro.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Addison-Wesley.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bolívar, A. (2012a). *El liderazgo y la gestión educativa*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2012b). *La profesionalización docente: Entre la autonomía y la responsabilidad*. Morata.
- Bolívar, A. (2012c). *La cultura escolar: Construir la escuela desde dentro*. Graó.
- Bryson, J. (2018). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*. Wiley.
- Chan Núñez, María Elena (2016) La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED. Revista de Educación a Distancia*, núm. 48, enero, 2016, pp. 1-3. Universidad de Murcia. Murcia, España.
- Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir en la universidad: prácticas y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Fondo de Cultura Económica*. Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice*. Wiley.
- Casanova, M. A. (1999). *La evaluación educativa: Escuela y aula*. Editorial La Muralla.
- Coll, C. (2010). *Aprendizaje y desarrollo en la educación escolar*. Paidós.
- Cumpa, J., & Gálvez, R. (2021). *Autonomía estudiantil en entornos virtuales*. ResearchGate.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson.
- Díaz Barriga, F. (2009). *Curriculum y competencias: la tensión entre la formación integral y la capacitación*. México: UNAM.

- Díaz Barriga, F. (2009). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Elliott, J. (1993). *Reconstructing teacher education: Teacher development and the role of reflection*. London: Falmer Press.
- Flecha, R. (2011). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Horsori.
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.º ed.). Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.º ed.). New York: Teachers College Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (30.º ed.). México: Siglo XXI.
- Flick, U. (2018). *The SAGE handbook of qualitative data collection*. Sage
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. Teachers College Press.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.
- INTEC. (2021). Acompañamiento pedagógico: definición y lineamientos. *Revista INTEC*. <https://revistas.intec.edu.do>
- Jara, O. (2018). *Sistematización de experiencias educativas: categorías e indicadores*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Santiago.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Manrique Villavicencio, A. (2020). *Autonomía estudiantil en educación a distancia*. PUCP Files.
- Morin, E. (2001). *El método: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Oradini, D., Pérez, L., & Castillo, M. (2022). *Virtualidad y mediación tecnológica en la educación superior*.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Schön, D. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Arena.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stenhouse, L. (1987). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto.
- Viscarret, J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Alianza Editorial.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *La educación y los derechos humanos en la intervención social*. Editorial Universidad de Chile.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.^a ed.). Los Angeles: Sage.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias profesionales en la educación superior: una reflexión crítica*. Morata.

CAPÍTULO III

Estrategias núcleo y soporte en la gestión de crisis: una experiencia de sistematización educativa

Washington Javier Paguay Balladares

Universidad Estatal de Milagro

wpaguayb@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0007-0490>

Resumen

Este capítulo sistematiza una experiencia educativa en la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional. Su propósito fue transformar la reacción inicial desordenada y emocional de los estudiantes en una respuesta estratégica ante una crisis mediática simulada. La metodología implementó un ecosistema que integró tres estrategias núcleo de acción con tres de soporte institucional. Los resultados, medidos mediante indicadores como el TDR y la TCMC, evidenciaron la adquisición de competencias críticas, validando un modelo efectivo para formar profesionales capaces de gestionar la incertidumbre con rigor estratégico y reflexivo.

Palabras clave: educación inclusiva; interculturalidad; educación en línea; sistematización de experiencias; mediación pedagógica.

Introducción

Las estrategias núcleo, en el contexto de la sistematización de la experiencia educativa, se definen como la secuencia de acciones deliberadas y fundamentadas que permitieron a los participantes transformar el caos de la situación mediática adversa en una respuesta gestionada. No son constructos teóricos a futuro, sino la operacionalización práctica y ya implementada de las competencias curriculares. Su existencia valida el principio de alineación constructiva postulado por Biggs y Tang (2011), donde los métodos de enseñanza están directamente relacionados con la forma en que los estudiantes demuestran los resultados de aprendizaje. La aplicación exitosa de estas estrategias es la prueba de que el conocimiento adquirido en la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional fue efectivamente movilizado en un entorno de alta exigencia, superando la reacción inicial desordenada y emocional por medio de una metodología estructurada.

Durante la gestión de la crisis simulada, se identificaron tres estrategias núcleo interconectadas que fueron cruciales para el control de la narrativa y la reputación institucional, y que se convirtieron en las principales unidades de análisis de la sistematización:

1. Estrategia de Monitoreo y Triage Digital (EMTD).
2. Estrategia de Respuesta Consistente y Multicanal (ERCM).
3. Estrategia de Reflexión y Documentación Post-Acción (ERDP).

Desde un enfoque didáctico y con un paso a paso, se presenta el análisis de las estrategias que permite describir su secuencia

La Estrategia de Monitoreo y Triage Digital (EMTD) se inició con la detección inmediata de la situación mediática adversa en plataformas digitales, activando el primer nivel de los protocolos de comunicación institucional. El primer paso fue la clasificación rápida de las fuentes y el tono de las menciones, pasando del simple listening a la categorización del riesgo. Posteriormente, se activó el equipo de guardia, se establecieron canales internos de comunicación cifrada para evitar filtraciones y, finalmente, se definió un nivel de escalada para la crisis. Esta secuencia permitió reducir el Tiempo de Detección y Respuesta (TDR) de horas a minutos, reemplazando la parálisis por el diagnóstico rápido y la contención inicial, evitando que la crisis se propagara exponencialmente en las primeras fases.

La Estrategia de Respuesta Consistente y Multicanal (ERCM) se centró en el desarrollo de la planificación de respuestas coherentes para los diversos stakeholders. La secuencia comenzó con la definición de un único mensaje clave central (TCMC),

diseñado para abordar la preocupación central de la audiencia sin entrar en detalles operativos innecesarios. El segundo paso fue la adaptación lingüística y tonal de este mensaje para cada plataforma: una declaración formal para prensa tradicional, un hilo sintético en redes sociales y un comunicado interno enfocado en la tranquilidad del personal. La ejecución fue simultánea y coordinada, asegurando que todos los públicos recibieran la misma información fundamental, un factor crítico para minimizar la ambigüedad y el rumor, tal como lo enfatiza Coombs (2012) en la necesidad de la información oportuna y precisa.

La Estrategia de Reflexión y Documentación Post-Acción (ERDP) se enfocó en la capitalización del aprendizaje una vez superada la fase aguda. El proceso inició con la recopilación exhaustiva de todos los artefactos comunicacionales generados (mensajes, notas de prensa, logs de decisión) y su contraste con las métricas clave (TCMC y TDR). El paso subsiguiente fue la sesión de debriefing grupal, donde los participantes evaluaron las desviaciones de los protocolos de comunicación institucional y la efectividad de las decisiones. Finalmente, esta estrategia culminó con la formalización de la experiencia en el formato de un informe sistematizado, sentando las bases para el Pensamiento Analítico y Sistémico que es clave para la escritura académica (Carlino, 2005), transformando la vivencia en conocimiento transferible.

A efectos de orientar al lector se describe la conexión de los resultados de aprendizajes y evidencias de cada una de las estrategias:

La Estrategia de Monitoreo y Triage Digital (EMTD) se conecta directamente con el RA-2 (Evaluación y toma de decisiones). La evidencia clave de su éxito fue la reducción del TDR a un promedio de 45 minutos. Esta métrica objetiva, al demostrar la eficiencia en la detección y la rápida activación del protocolo, superó ampliamente el estado inicial de reacción inicial desordenada. Este resultado prueba la capacidad de los participantes para aplicar el análisis de riesgo en tiempo real, lo cual valida la formación en la complejidad que Zabalza (2003) considera esencial en un currículo basado en competencias. Sin esta estrategia, la crisis habría escalado antes de cualquier respuesta coherente.

Por su lado, la Estrategia de Respuesta Consistente y Multicanal (ERCM) está íntimamente ligada al RA-1 (Diseño de protocolos), siendo su evidencia más sólida la TCMC. Al lograr una Tasa de Consistencia de Mensajes Clave superior al 90% en la auditoría de contenidos, se demostró la plena implementación de los protocolos de comunicación institucional diseñados. Esta consistencia en el mensaje, verificada a través de un riguroso análisis

de contenido, proporciona la prueba de que la planificación de respuestas coherentes se ejecutó disciplinadamente. Este nexo evidencia la movilización de recursos estratégicos para mantener la unidad discursiva, un factor vital para preservar la credibilidad reputacional durante el manejo de una situación mediática adversa.

Por último, la Estrategia de Reflexión y Documentación Post-Acción (ERDP) se vincula con el RA-3 (Aplicación de métricas), siendo el informe final de sistematización la principal evidencia de este resultado. La aplicación de la triangulación metodológica, como sugiere Yin (2014) para fortalecer la validez de los estudios de caso, es el producto directo de esta estrategia. Al documentar y justificar el proceso mediante la comparación de la data de TCMC y TDR, los participantes transformaron la experiencia en conocimiento metódico. Este proceso cumple con la escritura académica como práctica social (Carlino, 2005), demostrando la habilidad para transformar la acción práctica en un objeto de estudio y mejora curricular.

Las tres estrategias núcleo operaron en un verdadero ecosistema estratégico, demostrando que la formación online por competencias ofrece una preparación integral para la incertidumbre. La EMTD proveyó la velocidad necesaria; la ERCM garantizó la coherencia narrativa; y la ERDP cerró el ciclo, transformando el evento en un insumo de aprendizaje permanente. Esta relación sinérgica entre la detección, la acción y la reflexión es lo que valida la experiencia sistematizada, confirmando que la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional es un espacio de alto valor curricular. Los participantes no solo aprendieron a gestionar una crisis, sino que se convirtieron en agentes activos capaces de diseñar, ejecutar y evaluar sus propias estrategias en el complejo entorno de la comunicación moderna.

1. Estrategias de soporte aplicadas

En el ámbito de la innovación educativa y la sistematización de experiencias complejas, el éxito de las estrategias de acción (Estrategias Núcleo) depende intrínsecamente de las Estrategias de Soporte que el ecosistema institucional proporciona. Estas últimas no se enfocan en la resolución directa del problema (como la situación mediática adversa), sino en crear las condiciones organizacionales, tecnológicas y culturales necesarias para que la acción sea efectiva, sostenible y replicable. Como señala Fullan (2007), el cambio educativo duradero no ocurre por imposición, sino a través del apoyo institucional que alinea la estructura con la nueva práctica. Este soporte es el motor que transforma el conocimiento adquirido en la cátedra de Negociación y Manejo

de Crisis Comunicacional en una capacidad operativa constante, superando el riesgo de volver a una reacción inicial desordenada y emocional.

Por ello, la experiencia de gestión de crisis se vio fortalecida por la aplicación sistemática de tres soportes institucionales clave, diseñados para garantizar la fluidez, la reflexión y la permanencia del aprendizaje en la carrera comunicación online:

1. Soporte de infraestructura tecnológica (SIT).
2. Soporte de la cultura del debriefing y la reflexión (SCDR).
3. Soporte de comunidades de práctica docente (SCPD).

Desde la didáctica se presenta el análisis de cada soporte como recurso orientador para el lector:

El Soporte de Infraestructura Tecnológica (SIT) se materializó mediante la provisión de una plataforma de simulación de crisis de alta fidelidad, la cual replicaba un entorno digital y mediático con feeds de noticias falsas, redes sociales simuladas y un sistema de mensajería interna cifrada. Este soporte, aplicado previamente a la Estrategia de Monitoreo y Triage Digital (EMTD), cumplió la función esencial de crear un entorno seguro, pero hiperrealista, donde la planificación de respuestas coherentes podía entrenarse sin consecuencias reales. La tecnología no fue un fin, sino el medio para imponer un ritmo y una complejidad que exigían a los participantes ejecutar los protocolos de comunicación institucional bajo una presión auténtica y controlada.

Desde el Soporte de la Cultura del Debriefing y la Reflexión (SCDR) fue una intervención cultural posterior a la fase aguda de la crisis. Este soporte consistió en la dedicación de un tiempo formal de hasta tres horas para la evaluación estructurada, moderada por docentes especializados en la gestión de crisis. Su aplicación buscó intencionadamente superar la reacción inicial desordenada y emocional mediante el análisis objetivo de la data (TCMC y TDR). Su función, crucial para el aprendizaje, fue desvincular el desempeño del juicio personal, centrando la discusión en la efectividad de las acciones versus los protocolos de comunicación institucional. Este enfoque refleja la promoción de una cultura institucional que, como afirma Bolívar (2012), utiliza la reflexión como mecanismo de mejora continua.

El soporte de comunidades de práctica docente (SCPD) se enfocó en el personal académico involucrado en la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional. Consistió en reuniones trimestrales obligatorias para la calibración de criterios de evaluación, el intercambio de lecciones aprendidas de la última simulación y la actualización de los escenarios de crisis. Su función fue garantizar la calidad y la coherencia pedagógica a lo

largo del tiempo, asegurando que el currículo vivencial se mantuviera actualizado frente a los cambios en la situación mediática adversa. Este tipo de apoyo, basado en la teoría de Wenger (1998), garantiza que la innovación no sea un evento aislado, sino una capacidad colectiva y sostenida dentro de la carrera.

Por consiguiente, los tres soportes fueron la base de sustentación de las estrategias núcleo. El SIT fue un prerequisito para que la Estrategia de Monitoreo y Triage Digital (EMTD) pudiera ejecutarse con métricas reales de tiempo y alcance, proporcionando la data necesaria para la planificación de respuestas coherentes. El SCDR fue la herramienta clave que transformó los resultados de la Estrategia de Respuesta Consistente y Multicanal (ERCM) —específicamente el éxito en la TCMC— en insumos para la reflexión, dotando de significado al conocimiento. Finalmente, el SCPD aseguró que los aprendizajes extraídos a través de la Estrategia de Reflexión y Documentación Post-Acción (ERDP) se integraran consistentemente en el diseño de las futuras simulaciones, elevando el rigor del currículo basado en competencias (Zabalza, 2003).

En síntesis se afirma que la experiencia demuestra que la innovación educativa de alto impacto, como la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional, es insostenible sin un robusto ecosistema de soporte. La infraestructura (SIT) proporciona las herramientas; la cultura (SCDR) instaura la mentalidad reflexiva necesaria para la mejora; y la comunidad profesional (SCPD) garantiza la perpetuidad de la calidad pedagógica. Estos elementos de soporte son la verdadera justificación de la solidez institucional detrás de la experiencia, al asegurar que el éxito no fue casual, sino sistémico. La institucionalización de estas prácticas de apoyo es, por tanto, la mayor evidencia de que la universidad está comprometida con un modelo de formación que prepara a sus egresados no solo para la teoría, sino para la gestión competente y reflexiva de la incertidumbre y complejidad profesional.

2. Arquitectura del ecosistema

La experiencia educativa innovadora no puede ser entendida como una simple secuencia de eventos, sino como un ecosistema estratégico cuya lógica reside en la interconexión dinámica de tres subsistemas fundamentales: el Núcleo, el Soporte y la Contingencia. El Núcleo representa las Estrategias Núcleo en acción, es decir, la respuesta directa y técnica a la crisis; el Soporte comprende las Estrategias de Soporte aplicadas, que son las condiciones institucionales que permiten la acción; y la Contingencia es el evento de alta complejidad (la situación

mediática adversa), que actúa como el catalizador necesario para activar y validar el sistema entero. Esta visión sistémica, que se apoya en el enfoque de sistemas blandos de Checkland (1999), reconoce que la gestión de crisis es un problema inherentemente humano y social, cuya solución eficaz depende más de la calidad de las interrelaciones que de la mera acumulación de recursos.

Por ello, la arquitectura del ecosistema se basa en la interdependencia estricta de sus componentes, donde el colapso de uno pone en riesgo la funcionalidad del conjunto. La Contingencia, manifestada en la situación mediática adversa, funciona como el disruptor inicial que obliga al sistema a superar la reacción inicial desordenada y emocional. Al ocurrir la crisis, se activa inmediatamente la necesidad del Soporte institucional, representado por el Soporte de Infraestructura Tecnológica (SIT), que provee el entorno simulado. Este entorno tecnológico se convierte en la única plataforma viable para que el Núcleo Estratégico pueda ejecutar las maniobras críticas, como la Estrategia de Monitoreo y Triage Digital (EMTD) y la Estrategia de Respuesta Consistente y Multicanal (ERCM). Sin la tecnología y la cultura de apoyo, el equipo no podría implementar los protocolos de comunicación institucional de forma coordinada.

Esta interdependencia se formaliza bajo una lógica de planificación estratégica. Como lo plantea Bryson (2018), toda estrategia efectiva se despliega dentro de un contexto institucional que la facilita. El éxito del Núcleo —medido en el Tiempo de Detección y Respuesta (TDR) y la Tasa de Consistencia de Mensajes Clave (TCMC)— no es mérito exclusivo de los estudiantes, sino el resultado directo de la base proporcionada por los Soportes de Comunidades de Práctica Docente (SCPD) y la cultura de debriefing. El Soporte, al asegurar la coherencia pedagógica y la calibración de escenarios, actúa como el regulador que garantiza la calidad del input formativo. De esta manera, el ecosistema se autoajusta: la Contingencia prueba la validez del Núcleo, y el Soporte afianza su capacidad de respuesta.

El ciclo se cierra mediante la retroalimentación. Una vez que el Núcleo ha gestionado exitosamente la crisis, los datos generados son procesados por la Estrategia de Reflexión y Documentación Post-Acción (ERDP), lo cual alimenta de vuelta al subsistema de Soporte, específicamente al Soporte de la Cultura del Debriefing y la Reflexión (SCDR). Este proceso de análisis, que transforma la experiencia vivida en conocimiento explícito, es esencial para la mejora del sistema y para la sostenibilidad de la innovación. El SCDR utiliza las métricas de TDR y TCMC para ajustar la dificultad de las futuras simulaciones y refinar los protocolos de comunicación institucional, consolidando una arquitectura que aprende de su propia ejecución y se adapta continuamente.

El diagrama visual que acompaña este relato conceptualiza la arquitectura del ecosistema como un modelo tripartito y cílico, en el cual la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional ocupa el centro de gravedad. La ilustración muestra tres anillos o capas concéntricas que se superponen. La capa exterior representa la Contingencia (la Crisis), ejerciendo presión sobre el sistema. La capa media, o Soporte, está compuesta por los tres elementos institucionales (SIT, SCDR, SCPD) dispuestos radialmente. El Soporte es el puente que canaliza la presión de la Contingencia hacia el núcleo.

Finalmente, el anillo interior representa el Núcleo Estratégico (EMTD, ERCM, ERDP), la zona donde se toman las decisiones críticas que revierten la situación mediática adversa. Flechas de flujo continuo indican el movimiento de información: las flechas que van de la Contingencia al Núcleo representan la presión en tiempo real, mientras que las flechas que van del Núcleo al Soporte ilustran el flujo de la evidencia (TCMC, TDR) para el análisis post-acción. Este diseño subraya que la experiencia de aprendizaje no es lineal, sino que se inscribe en un bucle hermenéutico y operativo que mejora las competencias del perfil de la carrera con cada iteración.

La función del diagrama es traducir la complejidad de las interacciones en una representación clara, tal como lo requiere el pensamiento sistémico (Morin, 2001). Cada componente del diagrama está etiquetado con su sigla (SIT, SCPD, EMTD, etc.) y las flechas de doble vía indican los procesos de retroalimentación. La parte superior del diagrama muestra un Gateway de activación: la crisis Contingencia se alimenta de la Incertidumbre y Complejidad, y el sistema de Soporte responde con Estructura y Coherencia Curricular. El diagrama se convierte así en un mapa cognitivo que organiza la sistematización de la experiencia en una herramienta analítica accesible.

El ecosistema estratégico es la manifestación de una aproximación sistémica al diseño curricular, que va más allá de un simple listado de contenidos para demostrar cómo las estrategias de soporte son tan vitales como las de acción. El éxito en la planificación de respuestas coherentes y la superación de la reacción inicial desordenada y emocional comprueban que la formación en la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional es robusta porque está arropada por una arquitectura institucional consciente y reactiva. Este modelo de articulación, que integra la Contingencia como motor y la evidencia como combustible para la mejora continua (Fullan, 2007; Zabalza, 2003), ofrece la máxima garantía de que los egresados de la carrera online están preparados para la incertidumbre y complejidad del mundo profesional, validando plenamente la innovación educativa.

3. El camino de la reflexión a la medición: indicadores de la gestión de crisis

La superación de la situación mediática adversa, impulsada por la intervención docente, obligó a la organización a migrar de la reacción visceral a la gestión científica. Esta transformación exige que el aprendizaje y la mejora continua sean medibles; por ello, la implementación de indicadores se convierte en un imperativo estratégico. Los indicadores no son meras métricas, sino herramientas esenciales que permiten la objetivación del desempeño comunicacional, transformando el caos subjetivo de la crisis en datos verificables y analíticos. Permiten a la institución, y a los estudiantes de la carrera comunicación online, establecer líneas base para el éxito, evaluar la eficacia de los protocolos de comunicación institucional recién adoptados y justificar la inversión en preparación y expertise (Macnamara, 2017). Sin estos parámetros, la lección aprendida sería anecdótica, mientras que con ellos se convierte en conocimiento operacional transferible.

Para garantizar una evaluación integral, los indicadores deben clasificarse en función de las tres dimensiones críticas identificadas tras la crisis inicial: la forma del mensaje, la orientación al público y la eficiencia de la acción.

Dimensión I: Coherencia y estructura del mensaje

1. Tasa de consistencia de mensajes clave (TCMC).
2. Puntaje de claridad y sencillez del Framing.
3. Índice de alineación entre comunicación interna y externa.
4. Dimensión II: Gestión de audiencias y relevancia
5. Nivel de adecuación perceptual por segmento.
6. Tasa de respuesta positiva del stakeholder clave.
7. Variación del sentimiento neto (antes/después de la respuesta).

Dimensión III: Eficacia y tiempo de respuesta

1. Tiempo de detección y respuesta (TDR)
2. Tasa de adherencia a los protocolos (TAP).
3. Coherencia entre el tono y la gravedad de la crisis.

Las dimensiones presentadas permiten la construcción argumentativa de las mismas:

La Dimensión I: Coherencia y Estructura del Mensaje aborda el núcleo de la respuesta estratégica, superando la reacción inicial desordenada y emocional que caracterizó el inicio de la crisis. Tras comprender la necesidad de estructurar mensajes, el enfoque se centra en garantizar que todas las declaraciones oficiales, desde la alta dirección hasta las redes sociales, compartan

una narrativa unificada y un framing consistente. La coherencia reduce la ambigüedad, previene la proliferación de rumores y es esencial para el mantenimiento de la credibilidad, ya que “la inconsistencia en el mensaje es, en sí misma, una fuente de daño reputacional durante la crisis” (Coombs, 2015, p. 55). Medir el TCMC permite verificar si el aprendizaje se ha traducido en disciplina táctica.

La Dimensión II: Gestión de Audiencias y Relevancia surge directamente de la obligación de priorizar audiencias en el momento de mayor presión. Una respuesta eficaz no es universal; exige segmentar a los grupos de interés—empleados, reguladores, clientes, medios—y adaptar el mensaje a sus expectativas y niveles de riesgo percibido. Este enfoque estratégico es crucial para la protección de activos intangibles; como señala Cornelissen, la reputación se construye y se protege a través de “la gestión continua de las percepciones de los stakeholders sobre el comportamiento organizacional” (2017, p. 210). El Nivel de Adecuación Perceptual se convierte así en un indicador que valida si el mensaje fue relevante para quienes más importaba.

Finalmente, la Dimensión III: Eficacia y Tiempo de Respuesta se concentra en la ejecución operativa de la planificación, un área donde la lentitud inicial generó un vacío informativo perjudicial. Si bien la calidad del mensaje es vital, la velocidad es determinante para controlar el relato público; un Tiempo de Detección y Respuesta (TDR) bajo es clave para ocupar el espacio narrativo antes que los críticos (Seeger et al., 2003). La planificación de respuestas coherentes se verifica a través de la Tasa de Adherencia a los Protocolos (TAP), la cual evalúa si el equipo siguió los pasos preaprobados en el plan de crisis, demostrando que la disciplina prevaleció sobre la emoción (Mitroff, 2005).

Desde la perspectiva de la crítica, nos viene bien ejemplificar las dimensiones que orientan al lector sobre su importancia:

Dimensión I - Ejemplo (Coherencia): Un análisis de contenido de posts en redes sociales y comunicados de prensa en el lapso de 48 horas mostró que el TCMC fue del 95%, utilizando sistemáticamente los tres pilares definidos en el manual de crisis. La evidencia de este éxito se observó en la consolidación del hashtag institucional, superando al hashtag de crítica en un 60%, un logro que demuestra la eficacia de la estructura.

Dimensión II - Ejemplo (Audiencias): Tras la emisión de un mensaje especializado para reguladores, una encuesta de seguimiento reveló un Nivel de Adecuación Perceptual de 4.5/5.0, mientras que el mismo indicador para el público general fue de 3.1/5.0. Esta evidencia demostró que el mensaje estaba correctamente

priorizado y dirigido, manteniendo la licencia operativa, aunque señalaba la necesidad de simplificar la comunicación masiva en futuras etapas.

Dimensión III - Ejemplo (Eficacia): El registro de eventos mostró que, durante la crisis inicial (antes de la instrucción), el TDR fue de 12 horas. Tras la implementación de los protocolos y un simulacro, el TDR para una amenaza similar se redujo a 45 minutos. Esta reducción drástica fue posible gracias a una TAP del 100%, evidenciando que la formación académica se tradujo directamente en velocidad operativa y control.

En resumen, la adopción de estos indicadores representa la culminación del proceso de aprendizaje que va del pánico inicial a la profesionalización. Permiten a la organización trascender la anécdota de la situación mediática adversa y la reacción desordenada para abrazar el rigor de la gestión. Estos instrumentos de medición no solo evalúan el pasado, sino que diseñan el futuro al proveer datos para la negociación y la planificación de respuestas coherentes. Es esta capacidad de transformar la experiencia real en un modelo mensurable lo que justifica su estudio detallado en el currículo online, estableciendo la base empírica para el resto de la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional y abriendo la puerta a las dimensiones teóricas y prácticas del segundo capítulo.

¿Qué son las fuentes y métodos de verificación?

La transición de una experiencia formativa (la superación de la crisis) a un modelo sistematizado exige un rigor metodológico ineludible, donde las fuentes y los métodos de verificación son el corazón de la validez. Las fuentes de verificación son los registros tangibles y testimoniales que dan cuenta de la experiencia, mientras que los métodos son los procedimientos analíticos utilizados para interpretar y contrastar dichos registros. La correcta articulación entre ambos es lo que transforma la narración de un evento en una conclusión educativa legítima y transferible. De acuerdo con Jara, la sistematización no es solo relatar, sino “producir un conocimiento interpretativo y crítico a partir de las experiencias” (2018, p. 57), lo que solo es posible si se sustenta en evidencias verificables y no en meras impresiones.

Esta rigurosidad garantiza que el análisis de la situación mediática adversa y la posterior planificación de respuestas coherentes no sean solo historias de éxito, sino casos de estudio con utilidad pedagógica. Por ello, la elección de las fuentes no es arbitraria; debe estar guiada por su pertinencia para responder a las preguntas de la sistematización, tal como lo define Flick (2014) al señalar que la calidad de la investigación cualitativa

depende de la selección estratégica de la información que mejor ilustra el fenómeno estudiado. A continuación, se detallan las fuentes primarias que alimentaron la sistematización de esta experiencia de crisis comunicacional.

Para asegurar una comprensión profunda que abarcara el evento, la respuesta humana y el impacto curricular, se definieron tres categorías principales de fuentes de verificación:

1. Registros de la Crisis Operacional y Comunicacional (Evidencia Documental).
2. Entrevistas a Profundidad con Actores Clave (Evidencia Testimonial y Emocional).
3. Documentos curriculares y de evaluación de la cátedra online (Evidencia Educativa).

Los Registros de la Crisis Operacional y Comunicacional comprenden la evidencia documental del evento, incluyendo líneas de tiempo precisas, comunicados de prensa emitidos, transcripciones de posts en redes sociales y reportes de monitoreo mediático. El método de verificación para esta fuente fue el Análisis de Contenido Cuantitativo y Cualitativo. Este enfoque permitió mapear la Tasa de Consistencia de Mensajes Clave (TCMC) y el Tiempo de Detección y Respuesta (TDR) con el fin de objetivar la transición de la reacción inicial desordenada y emocional a la respuesta estructurada, separando los hechos concretos de la interpretación subjetiva.

Las Entrevistas a Profundidad con Actores Clave se centraron en obtener la perspectiva de los directivos, docentes interventores y estudiantes participantes, buscando capturar el componente emocional y las reflexiones sobre el proceso de aprendizaje. Para esta fuente, el método de verificación fue la Codificación Temática y el Análisis Narrativo. Stake (1995) subraya la importancia de la coherencia, señalando que los métodos deben ajustarse a la naturaleza de la fuente; por tanto, un método narrativo fue esencial para desentrañar el significado de la experiencia en sus propios términos, identificando categorías recurrentes como la “urgencia”, la “disciplina” y el “cambio de mentalidad”.

Los Documentos Curriculares y de Evaluación de la Cátedra Online incluyeron los planes de estudio, las rúbricas de evaluación de simulacros de crisis y los informes agregados de desempeño estudiantil. Esta fuente fue verificada mediante un Análisis Comparativo de Evidencias, donde se contrastaron los Indicadores de Gestión de Crisis definidos por la institución (como el Nivel de Adecuación Perceptual) con los resultados académicos obtenidos por los estudiantes. Este método permite establecer un vínculo directo y medible entre la experiencia

sistematizada (la crisis) y el diseño curricular de la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional, validando la pertinencia de sus contenidos.

El valor fundamental de este marco metodológico reside en la triangulación de fuentes y métodos, la cual confiere una robustez inigualable a las conclusiones de la sistematización. Al contrastar la evidencia documental (registros operacionales) con la evidencia testimonial (entrevistas) y la evidencia educativa (documentos curriculares), se mitigan los sesgos inherentes a cualquier fuente única. Este proceso de validación cruzada cumple con el principio de la triangulación, crucial para la investigación según Yin (2014), ya que asegura que la sistematización no se base en percepciones aisladas sino en convergencias de datos de naturaleza distinta. La combinación de estos enfoques (cuantitativo y cualitativo) permite afirmar que las dimensiones formativas identificadas para el programa online son válidas, rigurosas y reflejan fielmente la curva de aprendizaje experimentada por la organización.

4. Justificación teórica del conjunto

La experiencia de la crisis, sistematizada como un evento disruptivo en el entorno organizacional, constituye el punto de partida para la fundamentación conceptual de este capítulo. La identificación de la situación mediática adversa y la posterior reacción inicial desordenada y emocional no son meros descriptores anecdóticos, sino categorías emergentes que se justifican desde la metodología de sistematización. Al respecto, Jara (2018) establece que el proceso de sistematizar permite ir más allá del mero recuento de hechos, habilitando la producción de conocimiento a partir de la interpretación crítica de la práctica vivida. Por ende, los conceptos clave (como la necesidad de protocolos de comunicación institucional) surgen como aprendizajes estructurados de la propia experiencia.

Esta migración del caos al constructo teórico requiere, además, una validación epistemológica de las dimensiones identificadas: Coherencia del Mensaje, Gestión de Audiencias y Eficacia Operativa. La selección de estas dimensiones se justifica por su pertinencia central en el campo de la comunicación estratégica y la gestión de crisis. Según Flick (2014), la calidad de la investigación cualitativa depende de la identificación de categorías que efectivamente capturen la complejidad del fenómeno bajo estudio, lo que hace que estas dimensiones sean relevantes para analizar la curva de aprendizaje de la institución. De este modo, la sistematización valida la experiencia al insertarla en un marco analítico riguroso.

La justificación de los indicadores de gestión de crisis—tales como la Tasa de Consistencia de Mensajes Clave (TCMC) o el Tiempo de Detección y Respuesta (TDR)—radica en su rol como puentes entre la categoría conceptual y la evidencia empírica. Estos instrumentos son esenciales para transformar las lecciones aprendidas de la crisis en herramientas pedagógicas mensurables. Desde la metodología de estudio de caso, Yin (2014) argumenta que la validez constructiva de una investigación depende de la capacidad de establecer medidas operacionales correctas para los conceptos que se estudian. Los indicadores, por lo tanto, no solo miden el desempeño, sino que demuestran que la intervención docente tuvo un impacto verificable en la capacidad de la organización para ejercer una planificación de respuestas coherentes.

La selección de indicadores específicos, que incluyen métricas cuantitativas (TDR) y cualitativas (Nivel de Adecuación Perceptual), se sustenta en el principio de coherencia metodológica. Stake (1995) enfatiza que los métodos de evaluación deben ser congruentes con la naturaleza del fenómeno; en este caso, la gestión de la reputación es un fenómeno inherentemente dual, que requiere medir tanto la velocidad de acción (eficacia) como la percepción del público (audiencia). Por otra parte, desde la perspectiva de la evaluación educativa, la medición del desempeño estudiantil en la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional a través de estos indicadores valida la transferencia del conocimiento teórico a la habilidad práctica, un eje central de la educación online de alta exigencia.

La selección de fuentes y métodos (registros operacionales, entrevistas a profundidad y documentos curriculares) no es un simple listado de técnicas, sino una decisión que busca la saturación y la diversidad de perspectivas. La rigurosidad metodológica se apoya en la necesidad de evitar sesgos y alcanzar la validez ecológica. Al integrar registros documentales de la situación mediática adversa con narrativas subjetivas de los actores, se logra un balance crítico. Como señalan Coombs y Holladay (2012), la comunicación de crisis es una mezcla de hechos objetivos y percepciones subjetivas, por lo que el análisis debe integrar ambas dimensiones para ser completo.

Este enfoque mixto, que combina el Análisis de Contenido Cuantitativo con la Codificación Temática y el Análisis Narrativo, se justifica por la necesidad de la triangulación. La combinación de diferentes perspectivas de datos, como lo establece Yin (2014), es la estrategia crucial para fortalecer la validez interna y externa de las conclusiones de la sistematización. Este proceso asegura que la conclusión sobre la efectividad de los protocolos

de comunicación institucional sea robusta, al estar confirmada tanto por la evidencia fáctica (datos de monitoreo) como por el sentido atribuido por los participantes (entrevistas).

Además, la redacción de este capítulo académico se justifica como una práctica social y discursiva de creación de conocimiento. Carlino (2005) destaca que la escritura académica es una herramienta de aprendizaje y un modo de inclusión en una comunidad disciplinar. Este texto, al documentar la experiencia con rigor y referencialidad, cumple la función de institucionalizar un saber que de otra forma quedaría restringido a la anécdota organizacional. Este ejercicio de escritura, por lo tanto, no solo relata, sino que postula un modelo pedagógico.

La adhesión estricta a un lenguaje académico y la estructura formal del capítulo, utilizando referencias y secciones metodológicas, también encuentra su justificación en la práctica discursiva. Hyland (2009) argumenta que la voz académica se construye a través de la explicitación de la metodología y la intertextualidad con otros autores, lo que posiciona la experiencia sistematizada como un aporte legítimo al campo. Así, el uso de las referencias citadas, como los pilares de la metodología cualitativa (Jara, Flick), legitima la transición de la experiencia a la teoría que se enseña en la carrera online.

El conjunto de conceptos, indicadores, fuentes y métodos presentado en este módulo establece un circuito cerrado de validación que dota a la sistematización de su justificación teórica y operacional. Partiendo de la necesidad de superar la reacción desordenada inicial, se establecieron categorías (dimensiones) que fueron validadas mediante indicadores medibles, los cuales, a su vez, fueron verificados a través de un riguroso proceso de triangulación de datos. Este marco metodológico permite afirmar con certeza que la experiencia ha sido descompuesta, analizada y reconstruida como conocimiento transferible. El valor último de este rigor es asegurar que la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional no solo enseñe teoría, sino que se sustente en una práctica crítica y reflexiva, marcando la pauta para la aplicación de este modelo en futuros entornos educativos

Conceptos centrales que guían este pasaje los cuales son fundamentales en la gestión de crisis comunicacional:

Situación Mediática Adversa: Se refiere a cualquier evento o serie de eventos que generan una cobertura negativa significativa en los medios de comunicación, dañando la imagen o reputación de una institución. Como señalan Coombs y Holladay, “las crisis de reputación son percibidas como una amenaza a la imagen y a la organización” (2012, p. 19), y esta adversidad mediática es su manifestación más inmediata y palpable.

Protocolos de Comunicación Institucional: Son los conjuntos de normas, procedimientos y directrices preestablecidas que rigen cómo una organización debe comunicarse con sus públicos internos y externos, especialmente durante eventos críticos o de crisis. Estos protocolos son esenciales para asegurar la coherencia y la coordinación de las respuestas; Fediuk, Hall y Moe explican que la preparación “debe abarcar el establecimiento de cadenas de mando, mensajes clave pre-aprobados y simulacros” (2015, p. 11), elementos que constituyen la columna vertebral de un protocolo.

Priorizar Audiencias: Implica identificar y clasificar a los diferentes grupos de stakeholders afectados por la crisis (empleados, clientes, inversores, reguladores, medios, etc.) para adaptar los mensajes, el tono y los canales de comunicación a sus necesidades y preocupaciones específicas. La comunicación efectiva en crisis exige “entender las percepciones y las necesidades de información de los stakeholders y responder estratégicamente a ellas” (Cornelissen, 2017, p. 88).

La experiencia de la crisis y la posterior evaluación docente transformaron el desorden en una hoja de ruta. Al reflexionar sobre la necesidad de estructurar mensajes y planificar respuestas coherentes, los participantes lograron objetivar su vivencia, articulándola en dimensiones formativas clave. Esta transición del pánico a la planificación constituye el punto de partida para adentrarse en la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional ofrecida en la carrera online. Dicha materia se presenta como el marco teórico y práctico que permitirá a los estudiantes organizar la experiencia caótica, descomponiendo la crisis en módulos de análisis riguroso para dominar las herramientas de negociación, gestión de stakeholders y construcción de resiliencia reputacional que serán exploradas en detalle a partir de ahora.

5. Identificación de competencias del perfil de la carrera

El proceso de sistematización no solo busca comprender una experiencia de aprendizaje particular, sino también validar su impacto directo en el desarrollo profesional de los participantes, lo cual se materializa en las competencias del perfil de egreso de la carrera de comunicación online. La vinculación entre la vivencia de la situación mediática adversa y el currículo es fundamental, pues dota de significado real a los conocimientos teóricos. Una competencia, definida por Zabalza (2003) como la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos y actitudinales para resolver problemas complejos en un contexto profesional, solo se consolida a través de la práctica reflexiva. Por lo tanto, el evento de crisis se erige como el escenario perfecto para verificar la

adquisición de capacidades críticas, asegurando que el egresado pueda responder a las demandas de una sociedad del conocimiento que opera en constante incertidumbre, tal como lo señala Barnett (2001).

Esta articulación garantiza que la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional no sea un contenido aislado, sino un eje vertebrador que prepara a los estudiantes para su futuro rol profesional. El proyecto Tuning América Latina (2007) enfatiza que las competencias son los hilos conductores que conectan la formación con las exigencias del mercado laboral, siendo la demostración de su aplicación en contextos reales el requisito indispensable para la certificación profesional. Por consiguiente, la experiencia sistematizada proporciona el andamiaje empírico necesario para trazar una línea directa entre el aprendizaje de los protocolos de comunicación institucional y las habilidades necesarias para un desempeño sobresaliente.

A partir del análisis de la experiencia de crisis, se identificaron y se seleccionaron tres competencias esenciales del perfil de egreso de la carrera, las cuales fueron puestas a prueba y fortalecidas de manera contundente:

1. Gestión estratégica de la comunicación y la reputación (GECR).
2. Toma de decisiones críticas en escenarios de presión e incertidumbre (TDCP).
3. Pensamiento analítico y sistémico para la resolución de problemas (PAS).

El análisis de estas competencias se describe de la siguiente manera:

La Gestión Estratégica de la Comunicación y la Reputación (GECR) se vio directamente fortalecida al transformar la reacción inicial desordenada y emocional en una respuesta planificada. Esta competencia implica la capacidad de establecer y monitorear protocolos de comunicación institucional, asegurando que el mensaje sea coherente y esté alineado con los objetivos organizacionales. La crisis forzó a los participantes a entender la reputación como un activo estratégico y no como una reacción ad hoc, cumpliendo con la definición de competencia de Tuning América Latina (2007) sobre la aplicación de conocimientos técnicos en situaciones complejas. La superación del evento demostró la movilización efectiva de recursos estratégicos bajo fuego.

La Toma de Decisiones Críticas en Escenarios de Presión e Incertidumbre (TDCP) es la capacidad cognitiva que permitió a los actores superar el pánico y la parálisis informativa, habilitando la planificación de respuestas coherentes. Esta competencia

es fundamental en el perfil profesional contemporáneo, pues, como argumenta Barnett (2001), el egresado debe ser un “agente ontológico” capaz de operar y reestructurar su conocimiento en entornos radicalmente inciertos. La experiencia sistematizada proporcionó un laboratorio donde la presión de la situación mediática adversa obligó a la toma de decisiones rápidas y éticamente fundadas, priorizando el control narrativo sobre la comodidad personal.

El Pensamiento Analítico y Sistémico para la Resolución de Problemas (PAS) se evidencia en la habilidad para desglosar una crisis compleja en componentes manejables, tales como la identificación de audiencias clave y la medición de la Tasa de Consistencia de Mensajes Clave (TCMC). Esta competencia, crucial para cualquier profesional, se manifiesta en la capacidad de ir más allá del evento superficial para comprender las causas subyacentes y diseñar soluciones estructurales. Además, la necesidad de documentar y justificar el proceso de sistematización, utilizando fuentes y métodos rigurosos, también refuerza la capacidad de comunicación académica de los participantes, tal como lo describe Carlino (2005) como la habilidad de participar en la cultura discursiva de una disciplina.

Desde el campo de la metodología se presentan breves ejemplos de competencias las cuales ilustran al lector:

Las evidencias de la Gestión Estratégica de la Comunicación y la Reputación (GEGR) se manifiestan en la auditoría de contenido donde se verificó una TCMC del 95% post-intervención, demostrando la capacidad del equipo para mantener una narrativa unificada en todos los canales. La GEGR también se evidencia en el Nivel de Adecuación Perceptual, que se mantuvo alto entre los stakeholders reguladores tras la emisión de un mensaje especializado, probando la correcta priorización de audiencias. Villa y Poblete (2008) sostienen que la evidencia debe ser contextual y demostrable, lo que se cumple al contrastar el antes (caos) con el después (disciplina).

La Toma de Decisiones Críticas en Escenarios de Presión e Incertidumbre (TDCP) se ejemplifica mediante la drástica reducción en el Tiempo de Detección y Respuesta (TDR) de 12 horas a 45 minutos. Este indicador objetivo de velocidad demuestra que la reacción inicial desordenada fue reemplazada por la acción decisiva bajo un protocolo claro. Otra evidencia de la TDCP fue la decisión de publicar datos operativos sensibles para restaurar la confianza, una acción de alto riesgo que requirió ponderar el beneficio reputacional a largo plazo frente a la exposición inmediata.

En cuanto al Pensamiento Analítico y Sistémico para la Resolución de Problemas (PAS), la evidencia clave fue el propio informe de sistematización, donde el equipo logró categorizar la experiencia en tres dimensiones medibles. Este proceso mental —pasar de la anécdota a la estructura académica— se manifiesta en el diseño del Plan de Crisis revisado, que incorporó checklists de triage de información y esquemas de escalada de decisiones. La capacidad de construir y aplicar indicadores de gestión, transformando la experiencia vivida en una herramienta analítica, es la máxima expresión de esta competencia.

Por consiguiente, la experiencia de la crisis y su posterior sistematización representan un aporte curricular significativo que trasciende el módulo formativo para impactar directamente en la excelencia del perfil de egreso. Al confrontar a los participantes con una simulación de alta fidelidad de una situación mediática adversa, la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional asegura que las competencias clave se demuestren con evidencia empírica. El egresado de la carrera de comunicación online no solo posee el conocimiento teórico de los protocolos de comunicación institucional, sino que ha ejercitado su criterio para la planificación de respuestas coherentes bajo la presión real del entorno. Este enfoque en la demostración de competencias lo posiciona como un profesional capaz de liderar la gestión de la reputación en el incierto y dinámico contexto de la sociedad digital.

6. Resultados de aprendizaje vinculados

La validación curricular de cualquier experiencia educativa innovadora pasa necesariamente por la identificación de sus Resultados de Aprendizaje (RA). Estos no son simplemente los temas cubiertos, sino declaraciones observables que describen lo que el estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer al finalizar un período de estudio (González & Wagenaar, 2003). Su importancia radica en asegurar la alineación constructiva del currículo, un principio pedagógico clave defendido por Biggs y Tang (2011). Dicha alineación exige que las actividades de enseñanza y evaluación estén coherentemente diseñadas para lograr estos resultados explícitos. En este sentido, la situación mediática adversa sistematizada se convierte en la actividad de evaluación de máxima complejidad.

El currículo basado en competencias de la carrera comunicación online requiere que los RA sean demostrables y aplicables a contextos inciertos, vinculándose directamente con las competencias del perfil de egreso, como se analizó en el puente anterior. La capacidad de transitar de una reacción inicial desordenada

y emocional a una planificación de respuestas coherentes es la prueba fehaciente de que los resultados teóricos han sido metabolizados en habilidades. Al identificar y documentar la adquisición de estos resultados específicos en la práctica, se otorga una justificación irrefutable a la pertinencia y el diseño pedagógico de la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional.

La experiencia de crisis proveyó la evidencia necesaria para verificar tres resultados de aprendizaje esenciales que la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional se propone alcanzar en el perfil de egreso:

1. RA-1: Diseñar e implementar protocolos de comunicación institucional efectivos y multicanal durante una crisis de reputación.
2. RA-2: Evaluar escenarios de alta incertidumbre para la toma de decisiones tácticas y éticas inmediatas bajo presión mediática.
3. RA-3: Aplicar métricas de gestión de crisis (TCMC, TDR) para validar la coherencia y eficacia de la respuesta comunicacional.

El RA-1 (Diseño de protocolos) se consolidó al observar cómo los participantes abandonaron la improvisación para construir y seguir estructuras comunicacionales predefinidas. Este resultado es la materialización de un currículo basado en competencias, donde, como explica Zabalza (2003), el conocimiento teórico se traduce en un saber hacer complejo y situado. La implementación de protocolos de comunicación institucional demuestra no solo el conocimiento de la teoría, sino la habilidad para adaptarla a una situación mediática adversa real, asegurando la consistencia del mensaje y la profesionalidad de la organización frente a públicos críticos.

La verificación del RA-2 (Evaluación y toma de decisiones) valida el objetivo de formar profesionales capaces de desenvolverse en la complejidad y la ambigüedad, un requisito fundamental en la sociedad contemporánea, según Barnett (2001). La experiencia puso a prueba la capacidad de los participantes para procesar información incompleta, gestionar el factor emocional y ejecutar una decisión crítica —como la publicación de datos sensibles— sin caer en la parálisis. Este resultado demuestra la formación de un criterio sólido, capaz de anteponer consideraciones éticas y estratégicas al instinto de la reacción inicial desordenada.

Finalmente, el RA-3 (Aplicación de métricas) se justifica bajo el paraguas de la alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011). Los participantes no solo aprendieron sobre indicadores, sino que los utilizaron como herramientas de autoevaluación, midiendo

el éxito de la planificación de respuestas coherentes en términos objetivos. La capacidad de calcular y analizar el Tiempo de Detección y Respuesta (TDR) y la Tasa de Consistencia de Mensajes Clave (TCMC) demuestra la asimilación del pensamiento analítico requerido para transformar la intuición en ciencia de la comunicación, un aspecto crucial para la mejora continua del currículo.

Por efectos didácticos se presenta ejemplos breves que evidencien cada resultado en la práctica.

El RA-1 se evidenció cuando el equipo produjo una plantilla estandarizada de tres comunicados (interno, regulatorio y público) en tan solo 90 minutos, contrastando con el tiempo nulo de preparación inicial. Esta evidencia de producto, la creación de nuevos protocolos de comunicación institucional inmediatamente aplicables, muestra la capacidad de traducir el aprendizaje teórico en un artefacto profesional. Por su parte, Villa y Poblete (2008) insisten en que las evidencias de competencias deben ser contextuales, y la implementación de un dark site de crisis funcional fue la prueba irrefutable de la habilidad desarrollada.

La prueba del RA-2 se encuentra en las transcripciones de las sesiones de debriefing donde los participantes reflexionaron sobre su gestión del pánico, señalando un momento específico en que la presión mediática intentó forzar una decisión impulsiva. La elección de posponer una declaración oficial, a pesar de la presión, hasta que se confirmaran los hechos operativos, ejemplifica la habilidad para ejercer un juicio crítico y táctico. Esta evidencia de proceso es fundamental para demostrar la solidez de la Toma de Decisiones Críticas en Escenarios de Presión e Incertidumbre (TDCP).

Finalmente, el RA-3 se evidencia en el informe de auditoría final de la simulación, donde los participantes utilizaron los datos de la TCMC (95%) y la reducción del TDR (de 12 horas a 45 minutos) para justificar sus propias recomendaciones de mejora. Este ejercicio de aplicación de métricas demuestra que el resultado de aprendizaje no fue memorizado, sino internalizado como una herramienta de validación profesional. La capacidad de usar los indicadores como un lenguaje de evaluación —más allá de la simple narrativa de la crisis— subraya la pertinencia analítica adquirida.

La verificación empírica de los resultados de aprendizaje (RA-1, RA-2, RA-3) a través de la experiencia de crisis demuestra la solidez y la pertinencia curricular de la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional. Al lograr que los estudiantes diseñen protocolos de comunicación institucional, tomen decisiones complejas bajo la presión de una situación mediática

adversa y validen su desempeño mediante métricas objetivas, el programa online cumple con los requisitos de la alineación constructiva propuestos por Biggs y Tang (2011). Estos RA, al estar directamente vinculados a las exigencias de la profesión en la era digital, garantizan que la formación no solo es académicamente rigurosa, sino eminentemente práctica, preparando a un egresado con la capacidad probada de ofrecer respuestas coherentes en los momentos más críticos.

7. Reflexión sobre la alineación curricular

La reflexión sobre la alineación curricular es un ejercicio metacognitivo esencial que dota de sostenibilidad y validez al diseño pedagógico. No basta con enunciar un perfil de egreso o unos Resultados de Aprendizaje (RA); es imperativo someter la práctica formativa a una evaluación crítica para asegurar su efectividad. Esta revisión se basa en la evidencia empírica que emerge de las experiencias de aprendizaje de alta complejidad, como lo fue la gestión de la situación mediática adversa en la carrera comunicación online. Dicho proceso reflexivo permite determinar si los contenidos teóricos y los métodos de enseñanza, incluyendo la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional, cumplen verdaderamente con la promesa de formar las competencias declaradas en el perfil profesional.

Esta tarea de autoanálisis es fundamental en el modelo por competencias, pues busca verificar que la estructura del currículo promueva activamente la transferencia del conocimiento teórico a la habilidad de acción. Es, en esencia, una comprobación de la alineación constructiva, asegurando que el diseño curricular es un sistema vivo y adaptativo, capaz de generar feedback para su mejora. De esta manera, la experiencia sistematizada proporciona los datos duros —el éxito en la implementación de protocolos de comunicación institucional— necesarios para validar las decisiones de diseño tomadas previamente por la institución.

La principal contribución de la experiencia sistematizada es la validación práctica del modelo por competencias en un entorno de estrés máximo, fortaleciendo la promesa del perfil de egreso. El tránsito exitoso desde una reacción inicial desordenada y emocional hacia la planificación de respuestas coherentes demostró que las capacidades críticas se consolidaron, tal como lo exige Zabalza (2003) para que un currículo sea considerado competente. La crisis actuó como un filtro de calidad, asegurando que los egresados no solo memoricen la teoría, sino que la movilicen estratégicamente para resolver problemas en tiempo real. Esto robustece directamente las competencias de Toma de Decisiones

Críticas (RA-2) y Gestión Estratégica (RA-1), elevando el valor de la certificación que la carrera comunicación online ofrece al mercado profesional.

A pesar de los aportes evidentes, la alineación curricular enfrenta tensiones inherentes al intentar encapsular la complejidad de la realidad en una estructura programática. El principal desafío reside en la brecha entre el currículo formal (documentado y secuencial) y el currículo oculto o experiencial (el que se vive en la crisis). Barnett (2001) advierte que la educación superior debe preparar para la incertidumbre y complejidad, y esta preparación inevitablemente genera fricción con la necesidad administrativa de la predictibilidad. Por ello, la simulación de crisis reveló la dificultad de evaluar aspectos como la gestión emocional y la ética situacional dentro de los parámetros estrictos de los resultados de aprendizaje convencionales (Díaz Barriga, 2009), exigiendo al currículo desarrollar instrumentos más flexibles y holísticos para la certificación de estas habilidades blandas críticas.

El aprendizaje fundamental que arroja la experiencia sistematizada es la necesidad de formalizar las metodologías de simulación de alta fidelidad como un componente estructural y obligatorio del currículo, en lugar de un mero complemento. La proyección futura del diseño curricular debe enfocarse en integrar los indicadores de gestión de crisis (TCMC y TDR) como herramientas de autoevaluación continua dentro de otros módulos. Tünnermann (2011) sostiene que la innovación curricular en América Latina requiere dinamismo y un diálogo constante con las demandas sociales, lo que implica que el currículo debe evolucionar para incluir más espacios donde la planificación de respuestas coherentes se entrene bajo condiciones de caos. Este modelo predictivo y basado en la evidencia práctica debe ser el nuevo estándar.

En conclusión, la reflexión sobre la alineación curricular catalizada por la crisis confirma que la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional es un componente validado y eficaz en la formación del egresado. La experiencia ha servido como un riguroso reality check que no solo probó la solidez de las competencias (Zabalza, 2003), sino que también identificó las áreas donde el currículo debe flexibilizarse para abrazar la incertidumbre y complejidad profesional (Barnett, 2001). Los hallazgos exigen que las futuras revisiones curriculares integren formalmente la medición de las habilidades de gestión emocional y el juicio ético como resultados evaluables, asegurando que el perfil de egreso de la carrera comunicación online sea robusto, pertinente y esté verdaderamente alineado con las exigencias del entorno mediático actual.

8. Problematización de la experiencia

La experiencia que se sistematiza se desarrolla en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), dentro de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, específicamente en la Carrera de Comunicación en línea. Este espacio académico, orientado a la formación integral de comunicadores sociales, se ha convertido en un laboratorio de innovación pedagógica donde la práctica docente dialoga con los desafíos del entorno mediático contemporáneo. En este escenario, el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un carácter dinámico, marcado por las tensiones y transformaciones propias de la comunicación digital y de la gestión de crisis en entornos virtuales.

La comunidad educativa que participa en esta experiencia está compuesta por profesores universitarios con amplia trayectoria y estudiantes de distintas cohortes de la carrera. Los docentes aportan su bagaje profesional y académico, mientras los estudiantes representan una generación inmersa en lamediatez informativa y las redes sociales. Esta combinación de experiencia y novedad genera un entorno de aprendizaje heterogéneo, en el que confluyen diversas percepciones sobre lo que significa comunicar responsablemente. Sin embargo, también revela vacíos conceptuales y prácticos frente a la gestión estratégica de crisis comunicacionales.

Una escena recurrente que ilustra este contexto se dio durante un ejercicio académico en la asignatura de Negociación y Manejo de Crisis. Ante la simulación de una crisis mediática, un grupo de estudiantes reaccionó improvisando mensajes emocionales en lugar de aplicar estrategias de contención y análisis del discurso. Su desconcierto ante la dinámica de la situación evidenció la necesidad de incorporar metodologías activas que vinculen la teoría con la toma de decisiones en tiempo real. Este episodio se convirtió en un punto de inflexión que permitió repensar las formas de enseñanza y el acompañamiento docente.

Las condiciones de la modalidad en línea plantean tanto oportunidades como limitaciones. La virtualidad amplía el acceso y la flexibilidad, pero también dificulta la construcción de experiencias vivenciales que consoliden habilidades prácticas. Además, el desconocimiento de herramientas para enfrentar crisis mediáticas se convierte en un obstáculo transversal, tanto para los estudiantes como, en algunos casos, para los propios docentes. Estas limitaciones no solo afectan el desempeño académico, sino también la proyección profesional de los futuros comunicadores.

Este contexto resulta clave para la sistematización porque expone una problemática formativa concreta: la brecha entre la enseñanza teórica de la comunicación y la capacidad real para

gestionar crisis en entornos digitales complejos. Reconocer las tensiones de este escenario permite comprender las transformaciones pedagógicas necesarias para fortalecer la competencia profesional en comunicación estratégica. Así, la experiencia se erige como un espacio de reflexión sobre cómo formar comunicadores críticos, éticos y preparados para responder ante los desafíos comunicacionales de la sociedad contemporánea.

La implementación de la oferta educativa cien por ciento en línea ha generado tensiones visibles entre los docentes universitarios, especialmente al momento de construir el distributivo académico. En este proceso, se evidencia una actitud negativa hacia la virtualidad, que se traduce en malestar, desmotivación y resistencia activa frente a la asignación de cátedras en entornos digitales. A pesar de los avances tecnológicos y las oportunidades pedagógicas que ofrece la educación virtual, persiste una tendencia a diseñar contenidos desde la lógica de las aulas físicas, lo que limita el potencial transformador de las plataformas digitales.

Según (Córica, 2020) caracteriza esta resistencia como una respuesta observable ante el desagrado que provoca la introducción de nuevas metodologías y dispositivos en el ámbito educativo. Su estudio señala que el cambio, aunque inevitable, no siempre es gestionado adecuadamente por las instituciones, lo que genera bloqueos en la innovación docente. Esta resistencia se manifiesta en la preferencia por modelos tradicionales, la desconfianza hacia los entornos virtuales y la falta de apropiación de herramientas digitales.

El problema central identificado en esta experiencia docente radica en el desconocimiento de los estudiantes sobre cómo aplicar estrategias efectivas para enfrentar una crisis comunicacional. Esta dificultad, recurrente en la Carrera de Comunicación en línea de la Universidad Estatal de Milagro, se traduce en una brecha entre la comprensión teórica y la capacidad de actuación estratégica ante situaciones críticas. Como señalan Carlino (2005) y Parodi (2010), el aprendizaje disciplinar exige no solo dominar conceptos, sino también desarrollar las prácticas discursivas y cognitivas propias del campo profesional. En este sentido, la falta de dominio de estrategias de crisis revela un vacío formativo que impacta directamente en la competencia comunicativa y en la capacidad de respuesta ética y social del futuro comunicador.

La relevancia de este problema radica en su incidencia directa en la formación del perfil del comunicador. En un contexto global caracterizado por la velocidad informativa, la hiperconectividad y la circulación constante de mensajes, la gestión adecuada de crisis comunicacionales se ha convertido en una competencia

esencial. Hyland (2009) enfatiza que la enseñanza efectiva en disciplinas aplicadas requiere conectar el conocimiento conceptual con su dimensión práctica y retórica. En la misma línea, McQuail (2010) advierte que la comunicación contemporánea implica manejar flujos de información complejos y dinámicos, lo que exige de los profesionales una sólida preparación estratégica. De igual modo, Castells (2009) sostiene que, en la sociedad red, la comunicación se convierte en el núcleo del poder y la influencia, por lo que formar comunicadores capaces de gestionar conflictos mediáticos no es solo una opción pedagógica, sino una necesidad social.

No atender esta dificultad formativa implica debilitar el sentido profesional de la carrera y el cumplimiento del perfil de egreso esperado. Si los futuros comunicadores no adquieren herramientas para gestionar crisis, corren el riesgo de no cumplir con las funciones básicas que se esperan de un director o responsable de comunicación institucional. Esta carencia afecta la credibilidad del programa académico y puede reproducir modelos de actuación improvisados o poco éticos. Tal como advierten Lillis y Curry (2010), cuando la educación superior no logra articular la práctica situada con la reflexión crítica, se genera una desconexión entre el saber académico y las demandas reales del campo laboral. Pérez Tornero (2018) agrega que la alfabetización mediática y el pensamiento crítico son ejes imprescindibles para formar ciudadanos y profesionales capaces de responder con responsabilidad ante entornos de desinformación o crisis digital. En consecuencia, no resolver este vacío implica perpetuar una formación incompleta frente a los retos comunicacionales actuales.

Durante un ejercicio académico desarrollado en la asignatura Negociación y Manejo de Crisis, los estudiantes enfrentaron la simulación de una situación mediática adversa. A pesar de haber revisado contenidos teóricos sobre protocolos de comunicación institucional, su reacción inicial fue desordenada y emocional. Solo después de la intervención docente lograron reconocer la importancia de estructurar mensajes, priorizar audiencias y planificar respuestas coherentes. Este tipo de prácticas evidencia la distancia entre el saber y el saber hacer, y confirma la necesidad de estrategias pedagógicas más experienciales. Bazerman et al. (2016) señalan que los procesos de aprendizaje se consolidan cuando el estudiante participa activamente en contextos comunicativos auténticos, donde el error se convierte en oportunidad de reflexión y mejora. En esta experiencia, la simulación permitió revelar los vacíos de la formación tradicional y la urgencia de incorporar dinámicas que fortalezcan el juicio comunicacional ante la crisis.

En síntesis, el problema identificado no se limita a una dificultad técnica, sino que revela una tensión estructural entre la teoría comunicacional y la práctica estratégica. Esta brecha requiere ser comprendida y transformada desde la sistematización de la experiencia docente, para fortalecer el aprendizaje significativo y el desarrollo profesional del estudiantado. Siguiendo la orientación de Jara (2018), sistematizar implica recuperar críticamente la práctica, identificar sus nudos problemáticos y proyectar caminos de mejora. En ese sentido, este análisis sienta las bases para el Tercer Puente de Escritura: Propósito de la sistematización, donde se definirá cómo esta reflexión puede traducirse en una propuesta didáctica renovada para la enseñanza de la gestión de crisis comunicacional en contextos universitarios digitales.

El propósito central de esta sistematización es fortalecer el desarrollo de habilidades estratégicas en los estudiantes de la Carrera de Comunicación en línea de la Universidad Estatal de Milagro, a partir de la reflexión sobre las prácticas docentes que promueven la gestión efectiva de crisis comunicacionales en entornos digitales.

Este propósito nace de la necesidad de revisar críticamente la experiencia docente acumulada y de reconocer los desafíos que plantea la enseñanza universitaria en contextos mediados por la tecnología. La práctica profesional actual exige comunicadores con pensamiento analítico, dominio técnico y sentido ético, capaces de actuar con solvencia en escenarios complejos. Desde esta perspectiva, narrar la experiencia se convierte en una forma de visibilizar los aprendizajes obtenidos en la interacción con los estudiantes, así como de reconocer los procesos de cambio que ha implicado adaptar la enseñanza a la modalidad virtual. La sistematización permite, por tanto, transformar la experiencia en conocimiento compartido y en punto de partida para nuevas propuestas pedagógicas.

El sentido de esta sistematización trasciende lo individual. Busca contribuir a la comunidad docente ofreciendo un modelo de reflexión sobre cómo integrar la enseñanza estratégica y la educación mediada por TIC sin perder la dimensión humana del aprendizaje. Tal como sostienen Carlino (2005) y Hyland (2009), la escritura académica no solo transmite conocimiento, sino que constituye una práctica social donde el docente construye su identidad profesional. En ese marco, reflexionar sobre la enseñanza y convertir la experiencia en discurso académico representa un acto de desarrollo profesional y de legitimación del saber pedagógico.

Por su parte, en el estudio “Factores de resistencia al uso de las TICs en docentes de educación superior” (Triana Galindo, 2025),

se identifican factores que obstaculizan la integración tecnológica, como la escasa capacitación integral y la percepción de que la virtualidad empobrece la relación pedagógica. En sintonía, Alva Miguel (2022) muestra que muchos docentes universitarios no logran apropiarse de las herramientas digitales, lo que produce brechas entre el diseño curricular y la práctica real. Estos hallazgos contextualizan la relevancia de esta sistematización: formar comunicadores estratégicos requiere docentes que también se reinventen y asuman la virtualidad como espacio de innovación y encuentro.

Esta experiencia ofrece a otros docentes un referente práctico para vincular la teoría comunicacional con la práctica estratégica, demostrando que la gestión de crisis puede ser un eje articulador del aprendizaje activo. Los resultados permiten comprender que la formación universitaria en línea no debe limitarse a transmitir información, sino que debe fomentar el pensamiento crítico, la colaboración y la toma de decisiones en tiempo real. Los estudiantes, por su parte, pueden usar esta sistematización como un insumo de aprendizaje aplicado, reconociendo que cada ejercicio de simulación o análisis de caso constituye una oportunidad para construir autonomía y responsabilidad profesional. El relato académico busca, entonces, servir como espejo y guía para otros docentes que enfrentan los mismos desafíos de la educación virtual contemporánea.

En síntesis, la sistematización se plantea como un proceso intencional de aprendizaje, diálogo y transformación, que busca recuperar la experiencia docente para fortalecer la enseñanza de la comunicación estratégica en contextos digitales. Desde la perspectiva de Jara (2018), sistematizar no solo significa narrar lo vivido, sino construir sentido a partir de la práctica, reconociendo su potencial formativo y social. De este modo, el propósito definido en este tercer puente orienta la continuidad del trabajo hacia el criterio de valor en el proceso de aprendizaje.

La sistematización de esta experiencia adquiere valor porque permite comprender y transformar las prácticas de enseñanza en la formación de comunicadores estratégicos. Los criterios que sustentan su valor son cuatro: pertinencia, innovación, impacto y transferibilidad. La pertinencia se relaciona con la coherencia entre la propuesta docente y las demandas del contexto comunicacional contemporáneo. La innovación reside en la manera en que la docencia incorpora metodologías activas y digitales para abordar situaciones de crisis. El impacto se evidencia en la transformación de las prácticas y aprendizajes de los estudiantes. Finalmente, la transferibilidad se expresa en la posibilidad de que otros docentes adapten los hallazgos a sus propias realidades institucionales.

El valor de esta experiencia radica, ante todo, en su pertinencia frente a las exigencias del mundo mediático actual. Los comunicadores se enfrentan a entornos cambiantes, marcados por la velocidad informativa y la necesidad de actuar con responsabilidad ética. En este contexto, enseñar estrategias de manejo de crisis no es una opción marginal, sino un componente esencial del perfil profesional. Como señala Freire (1997), una práctica educativa solo tiene sentido cuando se enraíza en la realidad del estudiante y lo impulsa a actuar críticamente sobre ella. Por eso, esta sistematización se justifica como una respuesta a las brechas formativas identificadas y como una oportunidad de repensar la docencia universitaria desde una lógica situada, reflexiva y transformadora.

Desde la perspectiva de la innovación, la experiencia valora el uso de estrategias de simulación, análisis de casos reales y espacios de reflexión colaborativa. Estas herramientas didácticas permiten que los estudiantes asuman un rol activo en la resolución de problemas comunicacionales. Siguiendo a Schön (1992), el docente reflexivo aprende en la acción y desde la acción, convirtiendo cada desafío en una fuente de conocimiento profesional. Este principio guía la metodología aplicada: aprender haciendo, comunicando y analizando. Asimismo, la incorporación de recursos digitales promueve el desarrollo de competencias transversales y fomenta una cultura de aprendizaje autónomo, adaptada a las dinámicas de la educación en línea.

El impacto más relevante de esta experiencia se observa en la evolución de las prácticas docentes y en la actitud estratégica de los estudiantes. El ejercicio de simulación de crisis comunicacional no solo fortaleció habilidades técnicas, sino también competencias críticas y éticas. A partir de la reflexión colectiva, los participantes comprendieron la importancia de planificar mensajes, analizar audiencias y actuar con responsabilidad ante la opinión pública. Tal como plantea Pérez Tornero (2018), la educación mediática debe orientarse a formar ciudadanos comunicadores capaces de pensar y actuar críticamente en entornos digitales. En este sentido, la sistematización evidencia un cambio en la forma de enseñar comunicación: de la transmisión teórica a la práctica reflexiva y contextualizada.

Los aprendizajes derivados de esta experiencia son transferibles a otros contextos universitarios y a diferentes disciplinas que trabajan con comunicación, liderazgo o gestión institucional. Su valor reside en ofrecer una metodología replicable, sustentada en la reflexión sobre la práctica y en la integración efectiva de recursos digitales. De acuerdo con Jara (2018), el valor de una sistematización no está solo en narrar una experiencia exitosa,

sino en extraer los principios que pueden inspirar a otros. Así, este cuarto puente sienta las bases para el Quinto Puente de Escritura: Aprendizajes y proyecciones, en el que se expondrán los aportes finales, los aprendizajes significativos y las proyecciones futuras de esta práctica docente.

Por su parte, en el estudio Factores de resistencia al uso de las TICs en docentes de educación superior (Triana Galindo, 2025) identifica factores específicos que obstaculizan la incorporación de tecnología en la enseñanza superior, como la escasa capacitación integral, el temor al fracaso técnico y la percepción de que la virtualidad empobrece la relación pedagógica. Estos elementos configuran un escenario donde los docentes se sienten desplazados o poco valorados, lo que repercute directamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, (Alva Miguel, 2022) profundizan en esta problemática al evidenciar que muchos docentes universitarios no utilizan con frecuencia los recursos digitales por falta de dominio y apropiación de las TIC. Su investigación en Lima Metropolitana revela que, incluso con acceso a plataformas y formación básica, persiste una brecha entre el diseño curricular y la práctica docente, lo que limita la efectividad de las propuestas virtuales.

Las consecuencias de este abordaje tradicional en contextos virtuales son múltiples. Se generan experiencias fragmentadas, con escasa interacción significativa, baja motivación estudiantil y una limitada adaptación de los contenidos a las necesidades del entorno digital. Además, se pierde la oportunidad de construir comunidades de aprendizaje activas, colaborativas y centradas en el estudiante. Esta situación exige una reflexión profunda sobre el rol del docente en la educación en línea y la necesidad de transformar no solo las herramientas, sino también las actitudes y creencias que sostienen la práctica pedagógica.

La experiencia que se sistematiza se desarrolla en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), dentro de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, específicamente en la Carrera de Comunicación en línea. Este espacio académico, orientado a la formación integral de comunicadores sociales, se ha consolidado como un laboratorio de innovación pedagógica donde la práctica docente dialoga con los desafíos del entorno mediático contemporáneo. En este escenario, el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un carácter dinámico, marcado por las tensiones propias de la comunicación digital y la gestión de crisis en entornos virtuales.

La comunidad educativa involucrada está conformada por docentes universitarios con amplia trayectoria profesional y por estudiantes de distintas cohortes de la carrera. Los primeros

aportan su bagaje teórico y práctico, mientras que los segundos representan una generación inmersa en la inmediatez informativa y las redes sociales. Esta confluencia de experiencia y novedad genera un entorno de aprendizaje heterogéneo que potencia la creatividad, pero también evidencia vacíos en torno a la gestión estratégica de crisis comunicacionales. Un episodio que ilustra esta problemática ocurrió durante un ejercicio académico en la asignatura Negociación y Manejo de Crisis, donde los estudiantes, ante una simulación de crisis mediática, improvisaron mensajes emocionales sin aplicar estrategias de contención. Este suceso reveló la necesidad de metodologías activas que vinculen teoría y práctica, estimulando la toma de decisiones en tiempo real.

El contexto de la modalidad en línea introduce oportunidades y limitaciones. La virtualidad amplía el acceso y la flexibilidad, pero también dificulta la construcción de experiencias vivenciales que consoliden habilidades prácticas. A ello se suma el desconocimiento de herramientas para enfrentar crisis mediáticas, lo que representa un obstáculo transversal tanto para estudiantes como para docentes. En este sentido, la oferta educativa cien por ciento en línea ha generado tensiones visibles entre los profesores, especialmente al momento de construir los distributivos académicos. Se evidencia, en algunos casos, una resistencia activa hacia la virtualidad, que se traduce en desmotivación y en la preferencia por modelos tradicionales de enseñanza.

(Córica, 2020) caracteriza esta resistencia como una respuesta emocional ante el desagrado que provocan las innovaciones metodológicas y tecnológicas. Su estudio advierte que el cambio, aunque inevitable, no siempre es gestionado adecuadamente por las instituciones, lo que produce bloqueos en la innovación docente. De manera similar, investigaciones recientes de Triana Galindo (2025) y Alva Miguel (2022) demuestran que la falta de capacitación integral y de apropiación de las TIC sigue siendo un obstáculo estructural en la educación superior latinoamericana. Estos hallazgos evidencian que la transición hacia modalidades digitales requiere no solo nuevas herramientas, sino también una transformación cultural y pedagógica en el rol del docente universitario.

El problema central identificado en esta experiencia docente radica en el desconocimiento de los estudiantes sobre cómo aplicar estrategias efectivas ante crisis comunicacionales, lo que genera una brecha entre la comprensión teórica y la actuación estratégica. Tal como señalan Carlino (2005) y Parodi (2010), el aprendizaje disciplinar implica dominar las prácticas discursivas y cognitivas del campo profesional, no solo memorizar conceptos. Esta carencia impacta directamente en la competencia

comunicativa y en la capacidad ética y social del futuro comunicador. En un mundo marcado por la hiperconectividad, la velocidad informativa y la desinformación, la gestión estratégica de crisis es hoy una competencia esencial.

En esta línea, Hyland (2009) enfatiza que la enseñanza efectiva en disciplinas aplicadas requiere conectar el conocimiento conceptual con su dimensión práctica y retórica, mientras que McQuail (2010) subraya que la comunicación contemporánea demanda el manejo de flujos de información complejos y cambiantes. Por su parte, Castells (2009) advierte que, en la sociedad red, la comunicación se convierte en el núcleo del poder y la influencia, lo que obliga a formar comunicadores capaces de gestionar con solvencia conflictos mediáticos. De no atender este vacío formativo, se debilita el perfil profesional de los egresados y se corre el riesgo de reproducir modelos improvisados o poco éticos en la gestión institucional.

Un ejemplo revelador de esta brecha se evidenció en un ejercicio de simulación: los estudiantes, pese a haber revisado contenidos teóricos, reaccionaron con desorden y emocionalidad ante la crisis planteada. Solo mediante la intervención docente lograron comprender la necesidad de planificar mensajes y priorizar audiencias. Este tipo de prácticas confirma la distancia entre el saber y el saber hacer. Como señalan Bazerman et al. (2016), los aprendizajes se consolidan cuando los estudiantes participan activamente en contextos comunicativos auténticos, donde el error se convierte en una oportunidad de reflexión y mejora.

A partir de esta constatación, surge el propósito central de la sistematización: fortalecer el desarrollo de habilidades estratégicas en los estudiantes de la Carrera de Comunicación en línea, mediante la reflexión crítica sobre las prácticas docentes que promueven la gestión efectiva de crisis comunicacionales en entornos digitales. Este propósito implica revisar la experiencia docente acumulada, identificar los desafíos de la enseñanza mediada por tecnología y proponer estrategias que integren pensamiento analítico, dominio técnico y sentido ético.

Narrar la experiencia no busca solo documentar un proceso, sino transformarlo en conocimiento compartido, en una guía para otros docentes que enfrentan los mismos desafíos. En palabras de Jara (2018), sistematizar no consiste únicamente en narrar lo vivido, sino en construir sentido a partir de la práctica, reconociendo su potencial formativo y social. Así, la presente sistematización contribuye al debate sobre la enseñanza de la comunicación estratégica en contextos virtuales y promueve una pedagogía que combina rigor académico con creatividad y reflexión.

La sistematización adquiere valor al permitir comprender y transformar las prácticas de enseñanza en la formación de comunicadores estratégicos. Cuatro criterios sustentan su valor: pertinencia, innovación, impacto y transferibilidad. La pertinencia se refleja en la coherencia entre la propuesta docente y las demandas del entorno comunicacional; la innovación, en la incorporación de metodologías activas y digitales; el impacto, en la transformación de las prácticas y aprendizajes de los estudiantes; y la transferibilidad, en la posibilidad de adaptar los hallazgos a otros contextos universitarios.

En cuanto a la pertinencia, Freire (1997) sostiene que una práctica educativa solo cobra sentido cuando se enraíza en la realidad del estudiante y lo impulsa a actuar críticamente sobre ella. En coherencia con ello, enseñar estrategias de manejo de crisis no es una actividad marginal, sino un eje central del perfil profesional. Desde la innovación, esta experiencia destaca por el uso de simulaciones, análisis de casos reales y reflexión colaborativa, que permiten aprender en la acción. Siguiendo a Schön (1992), el docente reflexivo transforma cada desafío en conocimiento profesional, articulando teoría y práctica.

El impacto de esta experiencia se evidencia en la transformación de las actitudes estudiantiles y docentes: los participantes comprendieron la importancia de planificar mensajes, analizar audiencias y responder con responsabilidad ética ante la opinión pública. Tal como plantea Pérez Tornero (2018), la educación mediática debe orientarse a formar ciudadanos comunicadores críticos y responsables en entornos digitales. Finalmente, la transferibilidad de los aprendizajes permite replicar esta metodología en otros contextos universitarios y disciplinas afines, demostrando que la docencia digital puede ser un espacio fértil para la innovación y la reflexión crítica.

La experiencia sistematizada revela, además, la necesidad de superar las resistencias docentes frente a la virtualidad. Según Triana Galindo (2025), la falta de capacitación integral, el temor al fracaso técnico y la percepción de pérdida del vínculo pedagógico limitan la apropiación de las TIC. En sintonía, Alva Miguel (2022) demuestra que, incluso con acceso a plataformas y formación básica, muchos docentes no logran integrar eficazmente los recursos digitales al currículo, generando prácticas fragmentadas y poco interactivas. Este panorama confirma la urgencia de repensar el rol docente en la educación en línea, no solo como transmisor de contenidos, sino como facilitador de experiencias significativas de aprendizaje.

En síntesis, la introducción de esta sistematización presenta un recorrido que va desde la descripción del contexto y la identificación del problema hasta la formulación del propósito y la valoración de la experiencia. El relato permite comprender cómo la enseñanza de la gestión de crisis comunicacional se convierte en un campo de innovación pedagógica y en un espacio para el desarrollo de competencias éticas y estratégicas. Este marco introductorio da paso al desarrollo del capítulo, en el que se abordarán los aprendizajes, proyecciones y aportes derivados de la experiencia, fortaleciendo la reflexión sobre la docencia universitaria en entornos digitales.

Tras detallar la arquitectura compleja del ecosistema estratégico, hemos establecido la coherencia entre las Estrategias Núcleo de acción directa (EMTD, ERCM) y las Estrategias de Soporte institucionales (SIT, SCDR) que hicieron posible la respuesta efectiva a la situación mediática adversa. El capítulo anterior ha demostrado el cómo se implementó la experiencia innovadora en la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional, superando la reacción inicial desordenada y emocional a través de la planificación y los protocolos de comunicación institucional. Sin embargo, la descripción de la acción implementada requiere ahora ser confrontada con la evidencia empírica para ir más allá del relato; es imperativo movernos hacia la fase de verificación y medición de los resultados formativos.

Aborda este imperativo al centrarse en la Evaluación de la Experiencia. Esta sección crucial se dedicará a exponer con precisión la instrumentación utilizada, la aplicación de los indicadores diseñados para medir los resultados de aprendizaje, y la recolección sistemática de las evidencias que dan cuenta del logro de las competencias. El propósito principal de este rigor metodológico es triple: primero, otorgar validez interna a los hallazgos al demostrar que lo medido fue lo que se pretendía enseñar; segundo, cimentar la credibilidad del modelo ante la comunidad académica; y finalmente, asegurar la transferibilidad de esta experiencia innovadora a otros contextos curriculares, promoviendo su escalabilidad.

La solidez de cualquier proceso de sistematización de experiencias radica en su capacidad para ofrecer un juicio fundamentado sobre la efectividad de la práctica, tal como lo establece Scriven (1991). Para ello, resulta indispensable la aplicación de instrumentos de evaluación que actúen como filtros metodológicos, transformando la experiencia vivida en evidencia analizable. En el contexto de la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional, los instrumentos no solo sirvieron a un propósito sumativo, sino que se integraron a la evaluación formativa

(Casanova, 1999). Su función principal fue capturar la evolución de los participantes, desde la reacción inicial desordenada y emocional hasta la maestría en la aplicación de los protocolos de comunicación institucional.

Para garantizar una recolección de datos que combinara la objetividad del desempeño con la profundidad reflexiva, se aplicaron tres instrumentos principales:

1. Registro de Actividad y Tiempos (RAT).
2. Lista de Chequeo de Cumplimiento de Protocolos (LCCP).
3. Guía de Observación del Debriefing (GOD).

El detalle de cada una de ellas se presenta afín de orientar al lector en estos instrumentos:

El Registro de Actividad y Tiempos (RAT) es un instrumento de carácter objetivo que mide la eficiencia y la latencia de la respuesta del equipo ante la situación mediática adversa. Captura las marcas de tiempo de las acciones críticas (detección, activación del equipo, emisión del primer mensaje) dentro del ecosistema estratégico de simulación (SIT). Su aplicación fue automatizada, registrando cada interacción en la plataforma de forma inmutable. El RAT produjo evidencias de performance duro, como el tiempo total de respuesta y el cumplimiento de plazos internos. Por ejemplo, evidenció el descenso progresivo del Tiempo de Consistencia del Mensaje Clave (TCMC) a lo largo de las intervenciones.

La Lista de Chequeo de Cumplimiento de Protocolos (LCCP) es un instrumento de observación directa diseñado para verificar la asimilación del rigor procedimental de los protocolos de comunicación institucional. Mide la presencia y correcta secuencia de los pasos obligatorios definidos en la planificación de respuestas coherentes (e.g., verificación legal, consenso de vocería). Se aplicó mediante la observación de los facilitadores, quienes cotejaban el cumplimiento de los ítems a partir de la documentación generada por el equipo durante el simulacro. La LCCP generó evidencias detalladas de la Tasa de Adopción de Protocolos (TAP), confirmando la transición del comportamiento impulsivo a la acción deliberada, contrastando directamente la reacción inicial desordenada y emocional.

La Guía de Observación del Debriefing (GOD) es un instrumento cualitativo clave, utilizado durante el análisis reflexivo post-crisis, que evalúa la capacidad metacognitiva y el uso de un lenguaje técnico-académico. Mide la calidad de la reflexión grupal, la identificación de errores de procedimiento, y la propuesta de mejoras concretas para los protocolos de comunicación institucional. La GOD se aplicó mediante una rúbrica que el docente utilizó para calificar las sesiones de debriefing. Las

evidencias producidas fueron narrativas y analíticas, revelando la comprensión profunda de los estudiantes sobre la dimensión estratégica de la comunicación, un aspecto esencial de la credibilidad de los hallazgos según Stake (1995).

La pertinencia de esta batería de instrumentos reside en su enfoque mixto, que permite la triangulación de datos. El RAT captura el qué (la rapidez de la acción), la LCCP captura el cómo (la adherencia al procedimiento), y la GOD captura el por qué (la comprensión reflexiva). Al combinar la eficiencia cronométrica con la observación de procedimientos y la evaluación de la reflexión, se obtiene una visión holística del aprendizaje. Este diseño instrumental asegura que los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias del perfil de la carrera no sean validados únicamente por la rapidez o la simple teoría, sino por la capacidad demostrada para ejecutar, reflexionar y ajustar las estrategias núcleo en un entorno de alta presión.

Por tanto, la aplicación sistemática y combinada del RAT, la LCCP y la GOD fue fundamental para otorgar validez interna al proceso de sistematización. Los instrumentos no solo produjeron las métricas necesarias para alimentar los indicadores (TCMC, TAP, IPPA), sino que, al ser aplicados de forma coherente con los objetivos de la evaluación formativa (Casanova, 1999), aseguraron que las evidencias recolectadas fueran un reflejo fiel de la competencia adquirida. Esta coherencia metodológica entre el instrumento, el indicador y el concepto teórico subyacente proporciona la base empírica para el juicio fundamentado final, consolidando la credibilidad de la experiencia innovadora y su contribución al perfil de egreso profesional.

Los indicadores de evaluación constituyen la columna vertebral de cualquier proceso evaluativo riguroso, funcionando como referentes observables y medibles que permiten transitar del plano conceptual de la competencia al plano empírico de la evidencia. Su importancia radica en que ofrecen una base objetiva y cuantificable para el juicio fundamentado que, según Scriven (1991), define la evaluación misma. En el contexto de la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional, estos indicadores fueron diseñados para mapear con precisión el tránsito de la reacción inicial desordenada y emocional hacia la adopción efectiva de los protocolos de comunicación institucional. De esta manera, garantizan que los resultados de aprendizaje vinculados sean tangibles y se puedan auditar en el marco del ecosistema estratégico de la experiencia.

Para asegurar una medición robusta y multidimensional de la experiencia, se aplicaron tres indicadores centrales, directamente ligados a las Estrategias Núcleo implementadas:

1. Tiempo de Consistencia del Mensaje Clave (TCMC).
2. Tasa de Adopción de Protocolos (TAP).
3. Índice de Precisión en la Priorización de Audiencias (IPPA).

La descripción de cada una de las estrategias núcleos, orientan al lector en este proceso de evaluación:

El Tiempo de Consistencia del Mensaje Clave (TCMC) es un indicador de la eficacia de la Estrategia de Respuesta Consistente y Multicanal (ERCM). Mide la latencia (en minutos) entre el primer mensaje oficial emitido y el punto en el cual el 90% de los canales institucionales y voceros replican los dos mensajes clave definidos en la planificación de respuestas coherentes. Este indicador se aplicó mediante el monitoreo automatizado de la plataforma de simulación (SIT), que registraba las marcas de tiempo de las publicaciones. La evidencia producida fue un log cronológico que demostró cómo el tiempo de respuesta mejoró progresivamente a lo largo de las simulaciones, pasando de un promedio de 45 minutos en las primeras instancias a menos de 10 minutos en la evaluación final.

La Tasa de Adopción de Protocolos (TAP) fue diseñada para medir la asimilación del rigor procedimental de los protocolos de comunicación institucional, superando la reacción inicial desordenada y emocional. Mide el porcentaje de pasos críticos (por ejemplo, el registro de la crisis en el log oficial, la consulta al equipo legal antes de la respuesta) que se ejecutaron de manera correcta, secuencial y oportuna. La aplicación de este indicador se realizó a través de listas de chequeo y la revisión de la documentación generada durante el simulacro, evidenciando el dominio procedimental. La TAP fue crucial para demostrar que la ejecución de la respuesta a la situación mediática adversa no fue impulsiva, sino deliberada y estructurada, alcanzando tasas de cumplimiento superiores al 95% en los grupos de alto desempeño.

El Índice de Precisión en la Priorización de Audiencias (IPPA) abordó la dimensión estratégica de la comunicación. Este índice mide el porcentaje de mensajes que fueron diseñados y dirigidos específicamente al stakeholder correcto, utilizando el canal y el tono apropiados para sus intereses, tal como se define en la fase de priorización de audiencias. Se aplicó mediante el análisis de contenido de los mensajes emitidos por el equipo, contrastándolos con la matriz de públicos definida en la planificación de respuestas coherentes. El IPPA produjo evidencia cualitativa y cuantitativa de la sofisticación estratégica, mostrando que los participantes no solo respondieron rápido (TCMC), sino que lo hicieron con discernimiento, adaptando el discurso para públicos internos, externos y medios de comunicación.

Para dotar de credibilidad y rigor a los hallazgos de esta sistematización, se adoptaron los criterios de validez propios de los estudios de caso y la investigación cualitativa, tal como lo señalan Yin (2014) y Stake (1995). Se priorizó la validez de constructo mediante la triangulación de datos. Por ejemplo, la baja TAP de un equipo se contrastó con su alto TCMC (velocidad sin procedimiento) y con las grabaciones del debriefing (evidencia cualitativa) para asegurar que el indicador media la adherencia al protocolo y no solo la rapidez. Además, se garantizó la confiabilidad a través de la documentación detallada de la cadena de evidencia, permitiendo que un investigador externo pudiera replicar el proceso de recolección de datos y llegar a las mismas conclusiones sobre los resultados de aprendizaje.

La selección y aplicación rigurosa de estos indicadores (TCMC, TAP, IPPA) trascendió la simple medición para convertirse en un aporte metodológico fundamental al proceso evaluativo. Al estar estrechamente alineados con las competencias del perfil de la carrera, proporcionaron la prueba empírica necesaria para justificar la pertinencia de la experiencia innovadora. Ellos demostraron que la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional no solo enseña teoría, sino que genera capacidades reales, transformando la teoría en acción measurable. Este enfoque, que utiliza los datos duros de la simulación para fundamentar un juicio fundamentado sobre el aprendizaje, es esencial para la transferibilidad de la experiencia y para cimentar la validez y credibilidad de la sistematización ante la comunidad académica.

La recolección sistemática de datos generó un cuerpo de evidencia rico y diversificado, esencial para trascender la mera narración de la experiencia y cimentar la credibilidad de los hallazgos según Stake (1995). Esta evidencia abarcó tanto la dimensión del rendimiento observable como la de la reflexión profunda. Por un lado, se obtuvieron datos cuantitativos provenientes de los instrumentos de evaluación aplicados, incluyendo las métricas de eficiencia del Registro de Actividad y Tiempos (RAT) y la exactitud procedural de la Lista de Chequeo de Cumplimiento de Protocolos (LCCP). Por el otro, se recogió la evidencia cualitativa de las transcripciones de la Guía de Observación del Debriefing (GOD), que capturó el razonamiento estratégico, la capacidad de autocrítica y la comprensión del impacto de la situación mediática adversa por parte de los participantes.

El procesamiento de este cúmulo de información siguió un enfoque metodológico mixto, organizado en dos fases paralelas. Inicialmente, los datos cuantitativos obtenidos del RAT y la LCCP se tabularon y organizaron cronológicamente, permitiendo

realizar un análisis estadístico descriptivo básico. Este análisis se centró en calcular las medidas de tendencia central y la desviación estándar para cada uno de los indicadores de evaluación (TCMC y TAP) a través de las diferentes iteraciones de la simulación. El objetivo fue trazar la curva de aprendizaje colectivo, demostrando la magnitud de la mejoría desde la reacción inicial desordenada y emocional hasta las respuestas finales basadas en la aplicación rigurosa de los protocolos de comunicación institucional.

Simultáneamente, el cuerpo narrativo proveniente de las transcripciones de la GOD y la documentación generada por los equipos fue sometido a un riguroso análisis cualitativo. Siguiendo las directrices de Miles, Huberman & Saldaña (2014) sobre la condensación de datos, se aplicó un proceso iterativo de codificación. Este comenzó con una codificación abierta para identificar frases y conceptos clave, avanzando luego a una codificación axial que agrupó estos códigos iniciales en categorías analíticas superiores, tales como “Uso de Jerga Académica”, “Identificación de Stakeholders” o “Conciencia de Riesgo Reputacional”.

Por consiguiente, el proceso de codificación selectiva permitió vincular estas categorías cualitativas directamente con los indicadores cuantitativos, asegurando la triangulación de la evidencia. Por ejemplo, los momentos de alta Tasa de Adopción de Protocolos (TAP) en la LCCP se contrastaron con las narrativas de la GOD para confirmar que el cumplimiento no fue casual, sino producto de una comprensión intencional. Esta organización estructurada del análisis garantizó que la interpretación de los datos fuera sistemática y estuviera anclada tanto en la métrica de eficiencia como en la profundidad del conocimiento adquirido, proporcionando una base sólida para la identificación de patrones.

En consecuencia, el análisis preliminar reveló patrones consistentes y tendencias de mejora significativas que confirman el éxito de la experiencia innovadora en su propósito central. El hallazgo más destacado fue una marcada tendencia a la eficiencia en el tiempo de respuesta: el Tiempo de Consistencia del Mensaje Clave (TCMC) mostró una reducción promedio superior al 80% entre la primera y la última simulación. Esta drástica disminución refleja la superación efectiva de la reacción inicial desordenada y emocional, transitando hacia una respuesta estratégica y coordinada, lo cual valida la pertinencia del ecosistema estratégico y la capacitación recibida.

Una segunda tendencia robusta se observó en la asimilación del rigor procedimental. La Tasa de Adopción de Protocolos (TAP) no solo aumentó, sino que se estabilizó en un umbral de

excelencia (por encima del 90%) en la mayoría de los equipos evaluados. Esto no solo sugiere un cumplimiento normativo, sino, como lo postula Zabalza (2003), una internalización de las competencias procedimentales esenciales para el perfil de egreso. Esta tendencia demuestra que los participantes lograron institucionalizar una respuesta estandarizada y efectiva frente a la situación mediática adversa, minimizando el riesgo de errores impulsivos.

Desde la perspectiva cualitativa, el análisis de las GOD reveló un patrón de sofisticación cognitiva en la reflexión, un aspecto central para la pedagogía académica. Las categorías codificadas por Creswell (2012) como “comprensión de causa y efecto” mostraron que los estudiantes evolucionaron de justificar sus acciones a analizar las implicaciones éticas y estratégicas de sus mensajes. Este patrón indica que el aprendizaje no fue meramente técnico, sino profundamente analítico, evidenciando la capacidad de diagnosticar y anticipar los efectos de sus comunicaciones en el entorno público. Este desarrollo metacognitivo es crucial para el desempeño profesional en contextos de alta incertidumbre.

Para ilustrar estas tendencias, se toman ejemplos representativos de la evidencia recogida. En el plano cuantitativo, un equipo promedio registró un TCMC inicial de 48 minutos en la primera fase de la crisis, lo que se traduce en una respuesta tardía que permitió la proliferación de narrativas no controladas. Sin embargo, en el simulacro final, el mismo equipo alcanzó un TCMC de 7 minutos y 30 segundos, demostrando la capacidad de activar los protocolos de comunicación institucional con celeridad profesional. Este dato numérico se convierte en una evidencia irrefutable de la competencia adquirida en manejo de tiempos de crisis.

En el ámbito cualitativo, las transcripciones de la GOD ofrecen un contrapunto ilustrativo. En la primera sesión de debriefing, las respuestas típicas se centraban en la emoción, como: “Estábamos asustados, no sabíamos a quién responder primero”. En contraste, en la fase final, los comentarios se transformaron en análisis estratégico, por ejemplo: “Priorizamos la audiencia interna antes que a los medios, conteniendo el pánico antes de emitir un comunicado oficial, tal como lo indican los protocolos de comunicación institucional”. Este cambio lingüístico y conceptual es una evidencia categórica de la internalización del pensamiento estratégico y del dominio de las estrategias núcleo aplicada.

En síntesis, el análisis preliminar de las evidencias confirma que la sistematización de la experiencia ha trascendido la mera intención educativa, generando resultados medibles y

cualitativamente sólidos. La convergencia entre la mejora estadística en la eficiencia (TCMC y TAP) y la profundidad analítica revelada por la codificación de las reflexiones (GOD) demuestra la validez interna de la experiencia. Estos hallazgos preliminares, organizados y procesados siguiendo las pautas de Stake (1995) y Miles, Huberman & Saldaña (2014), establecen la base empírica indispensable para el juicio fundamentado de la evaluación. La siguiente fase será la integración final de estos datos, que servirá como pilar para el Módulo 6, donde se presentarán las conclusiones definitivas y se discutirán las implicaciones para el futuro del currículo.

La validez de esta sistematización, entendida como la certeza de que los hallazgos representan verdaderamente el fenómeno estudiado, se cimentó en el principio de la triangulación metodológica, siguiendo las directrices de Yin (2014) para estudios de caso. Se integró la evidencia cuantitativa (TCMC, TAP) con la evidencia cualitativa (GOD, narrativas de debriefing), asegurando que el qué (eficiencia en la respuesta) fuera respaldado por el por qué (comprensión estratégica). Además, se mantuvo la validez de constructo al alinear rigurosamente cada indicador de evaluación y cada ítem de los instrumentos aplicados con los conceptos teóricos definidos en el Módulo 2, tales como protocolos de comunicación institucional y priorización de audiencias. Esta alineación continua, que Zabalza (2003) reconoce como esencial en el currículo por competencias, asegura que lo medido sea precisamente la competencia buscada, y no un artefacto de la simulación.

La aplicación de la Lista de Chequeo de Cumplimiento de Protocolos (LCCP) y la Guía de Observación del Debriefing (GOD) se llevó a cabo por observadores previamente entrenados y calibrados. Esta estandarización en la aplicación de los instrumentos de evaluación fue vital para reducir la varianza entre evaluadores, un requisito clave para la confiabilidad de los datos. Stake (1995) enfatiza que la credibilidad de un estudio cualitativo se fortalece cuando la evidencia es rica y las fuentes son múltiples. Por lo tanto, el uso de las transcripciones de las GOD como evidencia primaria de la comprensión conceptual, contrastada con el rendimiento objetivo del Registro de Actividad y Tiempos (RAT), permitió construir una conclusión robusta y multifacética sobre la superación de la reacción inicial desordenada y emocional por parte de los participantes.

Por ello, y a pesar del rigor metodológico, la sistematización reconoció la inevitable presencia de potenciales sesgos, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza de la intervención y la interacción humana. Un sesgo central identificado fue el

sesgo del observador en la aplicación de la LCCP y la GOD. Este surge de la posibilidad de que los facilitadores, al conocer los objetivos de la evaluación formativa y tener interés en el éxito del proyecto, pudieran calificar inconscientemente de manera más indulgente. Para mitigar este riesgo, se implementó la estrategia de doble codificación en un subconjunto de las evidencias cualitativas, comparando las calificaciones de dos observadores independientes. Maxwell (2013) sugiere que la explicitación de estos sesgos aumenta la credibilidad del estudio.

Otro sesgo inherente a los ejercicios de simulación fue el sesgo de conformidad o desempeño deseado por parte de los participantes. Al saber que estaban siendo evaluados, los equipos podían enfocarse en el cumplimiento mínimo de los protocolos de comunicación institucional en lugar de internalizar la lógica estratégica. La mitigación de este sesgo se logró a través del diseño de las tareas del ecosistema estratégico, donde las variables de la situación mediática adversas eran dinámicas e inesperadas. Esto forzó a los equipos a ir más allá del script y a aplicar un pensamiento crítico genuino. La baja Tasa de Adopción de Protocolos (TAP) inicial y la alta dispersión de la varianza en las primeras iteraciones confirmaron que el sesgo de desempeño fue superado por la complejidad de la crisis real, obligando a una respuesta auténtica.

La implementación de la sistematización, anclada en una experiencia educativa innovadora, presentó desafíos significativos en términos de factibilidad operativa y tecnológica. La principal dificultad se centró en la logística tecnológica del Sistema Integral de Trazabilidad (SIT), ya que la plataforma de simulación requería un mantenimiento constante y una alta disponibilidad para garantizar la recolección ininterrumpida de los datos del RAT y la LCCP. Esto afectó inicialmente la fluidez de la experiencia. La solución, siguiendo la orientación de Patton (2002) sobre la utilidad de la evaluación, implicó la simplificación de algunos flujos de trabajo en el SIT y la capacitación intensiva del equipo de soporte institucional (SCPD), enfocando los recursos en los puntos críticos de recolección de evidencia.

Otra dificultad significativa radicó en la gestión del tiempo y la carga laboral de los docentes facilitadores, quienes debían compaginar la instrucción con la rigurosa aplicación de los instrumentos de evaluación cualitativos (GOD). La solución fue una simplificación de las rúbricas y la delegación de las tareas más rutinarias a asistentes de investigación, liberando a los docentes para enfocarse en la evaluación formativa y la observación detallada, lo cual fue crucial para obtener evidencias de alta calidad. Esta optimización de recursos humanos y tecnológicos demostró

que la experiencia, si bien compleja en su diseño, es sostenible y factible a mediano y largo plazo, garantizando la continuidad de la innovación curricular.

La reflexión crítica sobre la validez, los sesgos y la factibilidad del Módulo 5 proporcionó un aprendizaje fundamental: el rigor metodológico es inseparable de la innovación educativa. El proceso no solo validó el éxito de la cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional, sino que también perfeccionó los procedimientos de recolección y análisis, fortaleciendo la credibilidad del modelo. Se confirmó que la triangulación es la herramienta más poderosa contra el sesgo y que la factibilidad se logra a través de la optimización sistémica de los recursos de soporte. Esta mirada autocritica asegura que los hallazgos no sean solo resultados de un caso exitoso, sino conclusiones metodológicamente sólidas, preparadas para su transferibilidad a otros contextos curriculares, marcando el cierre de la fase de evaluación y abriendo el paso a las conclusiones finales del capítulo.

Finalizamos el capítulo con la confirmación empírica de los logros educativos esperados, demostrando que la experiencia sistematizada es un caso de evaluación útil y práctica tal como lo define Patton (2002). La aplicación sistemática de los instrumentos de evaluación y la posterior triangulación metodológica de las evidencias han permitido validar rigurosamente la adquisición de las competencias clave por parte de los participantes. Específicamente, la evidencia confirmó que los estudiantes lograron superar la reacción inicial desordenada y emocional, internalizando la lógica de la respuesta estructurada. La evaluación confirmó: Desarrollo de los Protocolos de Comunicación Institucional, Capacidad de Priorización de Audiencias en Crisis, y Desarrollo del Pensamiento Crítico en Entornos de Incertidumbre. Estos resultados, anclados en métricas objetivas (TCMC, TAP) y en la reflexión cualitativa (GOD), otorgan la credibilidad necesaria al modelo educativo propuesto (Stake, 1995), certificando la consolidación de habilidades estratégicas necesarias para el perfil de egreso.

No obstante, el rigor metodológico exige trascender la narrativa del éxito para abordar los matices y las limitaciones inherentes a cualquier proceso de innovación. El análisis de sesgos y factibilidad reveló puntos de mejora esenciales para la sostenibilidad del modelo. Las limitaciones encontradas fueron: La dificultad inicial en la sincronización del SIT con los tiempos de respuesta del Núcleo Estratégico, lo que generó fricción y requirió ajustes tecnológicos *in situ*; la resistencia percibida en la adopción del SCDR (Soporte) por parte de algunos participantes que priorizaban el juicio individual sobre el protocolo; y el alto costo de la infraestructura de simulación que requiere una justificación

continua de su retorno de inversión. Estos hallazgos, lejos de invalidar el proceso, lo fortalecen, pues la explicitación de los sesgos del observador y del desempeño deseado (Maxwell, 2013) permitió refinar los protocolos de comunicación institucional y la arquitectura del ecosistema estratégico. Este enfoque honesto y autocrítico es fundamental para la transferibilidad de la experiencia, al advertir a futuros usuarios sobre las áreas de riesgo y ajuste.

La Reflexión Crítica y la Transferencia. La robustez de las evidencias y la honestidad en el manejo de las limitaciones preparan el terreno para abordar la pregunta de cómo esta experiencia puede ser escalada o replicada en otros contextos académicos, la evaluación confirma la utilidad interna del modelo, y ahora el foco se desplaza hacia su valor externo y su impacto potencial en el currículo más amplio, siguiendo la filosofía de que todo conocimiento útil debe ser, a la postre, transferible (Yin, 2014). El valor del modelo reside en su adaptabilidad para la formación de profesionales capaces de operar en la sociedad del conocimiento, caracterizada por la incertidumbre y la complejidad (Barnett, 2001), validando la necesidad de incorporar metodologías activas y evaluadas con rigor en el diseño curricular de carreras online. Esto constituye la premisa central para la discusión de escalabilidad y legado curricular. Con esta base empírica consolidada, el capítulo se adentra en la dimensión de la proyección futura y el legado de esta experiencia educativa innovadora.

La exhaustiva evaluación metodológica, fundamentada en la triangulación de instrumentos de evaluación y la aplicación rigurosa de criterios de validez (Yin, 2014; Stake, 1995), ha culminado con éxito la fase de verificación de la experiencia educativa. Este proceso no solo confirmó los logros significativos en la adquisición de competencias esenciales, tales como Desarrollo en Protocolos de Comunicación Institucional y el Pensamiento Crítico en Entornos de Incertidumbre, sino que también delimitó las restricciones operacionales y los matices en la aplicación del ecosistema estratégico. La síntesis de estos hallazgos, que incluye tanto el éxito como las limitaciones inherentes a la innovación, proporciona una base empírica sólida e ineludible para la siguiente etapa de análisis.

Una vez que la evaluación ha demostrado la utilidad y la práctica del modelo (Patton, 2002) en el contexto de la cátedra de negociación y manejo de crisis comunicacional online, el enfoque del capítulo se traslada de la verificación de datos a la interpretación de sentido. El Módulo 6 se abre como un espacio de reflexión crítica profunda, donde los hallazgos ya confirmados serán contrastados con el marco teórico más amplio, buscando discernir

el significado de esta experiencia para el futuro del currículo. La pregunta central deja de ser si funciona para concentrarse en por qué funciona y, crucialmente, cómo se puede escalar y transferir este aprendizaje a otros programas académicos, asegurando así el legado de la innovación.

9. Logros y tensiones dialécticas: el valor de la praxis en la incertidumbre

La sistematización de la Cátedra de Negociación y Manejo de Crisis Comunicacional confirma un aporte sustantivo al perfil de egreso, validando que el learning-by-doing en entornos de alta presión es superior a la instrucción teórica tradicional. El logro más significativo fue la reducción del Tiempo Crítico de Manejo de Crisis (TCMC) entre los estudiantes, evidenciando una rápida internalización de los protocolos y la superación de la reacción desordenada y emocional inicial. Este éxito demuestra que la alineación constructiva de Biggs & Tang (2011) se materializa cuando el aprendizaje se enfoca en resolver problemas complejos y reales, generando competencias de acción inmediata. No obstante, la experiencia no estuvo exenta de tensiones dialécticas que son, en sí mismas, valiosos insumos de aprendizaje colectivo (Jara, 2018).

La principal tensión identificada reside en el desfase entre la velocidad de la crisis real y el timing curricular preestablecido. Mientras que la gestión de crisis requiere respuestas en minutos, el diseño de la experiencia se ve limitado por las horas de clase, la infraestructura de apoyo y la carga académica. Esta fricción entre la realidad compleja (Barnett, 2001) y la estructura académica es inherente a toda innovación educativa basada en la simulación. La cultura institucional (Bolívar, 2012) tiende a la estabilidad, lo que genera resistencia inicial a los cambios disruptivos que exige una simulación de esta naturaleza. Reconocer estas tensiones, sin embargo, valida la experiencia como un espacio de reflexión en la acción (Schon, 1992), donde los participantes aprendieron a manejar no solo la crisis externa, sino también las limitaciones del propio sistema que la gestiona.

La sistematización permite tres reflexiones fundamentales sobre la transformación generada:

Cambio Individual del Estudiante: El estudiante abandonó la pasividad del receptor para asumir la praxis transformadora (Freire, 1997) del gestor. ¿Qué aprendió el estudiante? Más allá de memorizar protocolos, desarrolló la capacidad de pensar sistemáticamente bajo presión, priorizando audiencias y estructurando mensajes claros en tiempo récord, una habilidad supracurricular esencial. Se pasó de la gestión de información a la toma de

decisiones ética y oportuna, integrando la responsabilidad social en la respuesta comunicacional.

Cambio Individual del Docente y Fortalecimiento Institucional (Rol Docente): El rol docente evolucionó de transmisor de conocimiento a facilitador de escenarios críticos y observador cualitativo, aprendiendo a calibrar la dificultad de la crisis para optimizar la curva de aprendizaje. ¿Qué debe hacer la institución para mejorar este proceso? La institución debe formalizar un Modelo de Formación Basado en la Incertidumbre, dotando al equipo docente de horas de dedicación específicas para el diseño y actualización continua de escenarios de crisis, y creando kits de materiales pre-aprobados que reduzcan la carga logística de la simulación.

Fortalecimiento Institucional (Rol Curricular): La experiencia ha demostrado que la integración vertical de las competencias es la clave. La institución debe revisar el currículo por competencias (Zabalza, 2003) para asegurar que las habilidades de escritura académica (Carlino, 2005) y pensamiento crítico sean prerequisitos sólidos para el Módulo de Crisis. Esto garantiza que el tiempo de la cátedra se invierta en la aplicación y no en la remediación de habilidades básicas, fortaleciendo la cultura institucional de apoyo al aprendizaje experimental (Fullan, 2007).

En síntesis, esta investigación establece la experiencia de la cátedra no solo como una innovación pedagógica, sino como una experiencia de conocimiento supracurricular de alto valor. La rigurosa evaluación confirma que el modelo tripartito (Contingencia-Soporte-Núcleo) es una arquitectura educativa robusta capaz de superar la incertidumbre (Barnett, 2001) y de generar profesionales competentes en entornos de complejidad creciente. Este modelo no es solo un reporte de lo que se hizo, sino un protocolo de transferibilidad (Patton, 2002), justificando que los principios, indicadores, e instrumentos aquí sistematizados pueden y deben ser replicados en otras disciplinas y programas académicos que busquen formar líderes preparados para enfrentar las crisis del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Alva Miguel, W. M. (2022). Implementación de la educación virtual y resistencia al cambio en docentes de una institución de educación superior de Lima metropolitana. *Educare*, 25(1), 123-145. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/872/1649>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas educativas y compromiso social: El progreso de la equidad y la calidad*. Octaedro.
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement* (5^a ed.). Jossey-Bass.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Checkland, P. (1999). *Systems thinking, systems practice*. John Wiley & Sons.
- Coombs, W. T. (2012). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding* (3^a ed.). SAGE Publications.
- Coombs, W. T. (2015). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding* (4^a ed.). SAGE Publications.
- Coombs, W. T., & Holladay, S. J. (2012). *The handbook of crisis communication*. Wiley-Blackwell.
- Cornelissen, J. (2017). *Corporate communication: A guide to theory and practice* (5^a ed.). SAGE Publications.
- Córica, J. (2020). Resistencia docente e innovación educativa: Tensiones en la incorporación de tecnologías en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 45-61. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.588>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4^a ed.). Pearson.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Fediuk, T. A., Hall, K. L., & Moe, J. L. (2015). *Crisis communication: A casebook approach* (4^a ed.). Routledge.

- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5^a ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4^a ed.). Teachers College Press.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. Routledge.
- Macnamara, J. (2017). *Evaluating public communication: Exploring new models, standards, and best practice*. Routledge.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3^a ed.). SAGE Publications.
- McQuail, D. (2010). *McQuail's mass communication theory* (6^a ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3^a ed.). SAGE Publications.
- Mitroff, I. I. (2005). *Why some companies emerge stronger and better from a crisis: 7 essential lessons for surviving disaster*. AMACOM.
- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3^a ed.). SAGE Publications.
- Pérez Tornero, J. M. (2018). *Alfabetización mediática y pensamiento crítico en la era digital*. Gedisa.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4^a ed.). SAGE Publications.
- Seeger, M. W., Sellnow, T. L., & Ulmer, R. R. (2003). *Communication and organizational crisis*. Praeger.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Triana Galindo, A. (2025). Factores de resistencia al uso de las TIC en docentes de educación superior [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Tünnermann, C. (2011). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. IESALC-UNESCO.

- 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*. Ediciones Mensajero.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5^a ed.). SAGE Publications.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea Ediciones.

