

PRIMERA EDICIÓN

ENSEÑAR ES RESISTIR: TRES ACERCAMIENTOS A LA PEDAGOGÍA Y LA CIUDADANÍA DESDE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

AUTORÍA

Frans Andrés Recalde
Rufina Narcisa Bravo Alvarado
Freddy Manuel Mora

Enseñar es resistir: tres acercamientos a la pedagogía y la ciudadanía desde la docencia universitaria

Autores

Frans Andrés Recalde García
Rufina Narcisa Bravo Alvarado
Freddy Manuel Mora Villamar

© Ediciones RISEI, 2025.

Todos los derechos reservados.

Este libro se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución CC BY 4.0 Internacional.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición de la editorial.

Editorial: Ediciones RISEI.

Colección Sistematización de Experiencias Educativas.

Título del libro: Enseñar es resistir: tres acercamientos a la pedagogía y la ciudadanía desde la docencia universitaria.

Autoría: Frans Andrés Recalde García / Rufina Narcisa Bravo Alvarado / Freddy Manuel Mora Villamar.

Edición: Primera edición.

Año: 2025.

ISBN: 978-9942-596-43-7.

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-43-7>

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

Diagramación y diseño: Unidad de Diseño.

Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa.

Machala — Ecuador, diciembre de 2025.

Este libro fue diagramado en L^AT_EX.

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

Contacto: info@risei.org

Prólogo

El presente libro surge como resultado de un esfuerzo colectivo que refleja la vitalidad y la riqueza de la investigación educativa en México y en América Latina. Sus páginas recogen la voz de un grupo plural de investigadores, integrantes de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIIE), quienes han asumido el reto de reflexionar sobre las nuevas formas de producir conocimiento en un contexto caracterizado por la complejidad, la diversidad y la necesidad urgente de transformar la práctica educativa.

En este sentido, la obra no se limita a compilar experiencias o marcos teóricos; más bien, constituye un ejercicio de diálogo crítico entre perspectivas, métodos y trayectorias que se entrelazan en torno a una misma preocupación: cómo lograr que la investigación educativa trascienda los límites del aula universitaria o del artículo académico para incidir de manera directa en las realidades sociales. Se apuesta, así, por una producción de conocimiento situada, colaborativa y con responsabilidad social, en la que el investigador no es un observador distante, sino un actor comprometido con la mejora de la práctica y con el fortalecimiento de las comunidades educativas.

Los capítulos que aquí se presentan abordan temas centrales como los modos de investigación y su relación con la práctica, las condiciones institucionales que favorecen o limitan el trabajo científico, y los desafíos emergentes que enfrentan nuestras sociedades en materia de educación, desigualdad, políticas públicas y tecnologías digitales. Cada contribución es testimonio del tránsito hacia formas innovadoras y críticas de comprender y transformar la educación.

Este libro se ofrece, entonces, como una invitación a pensar y repensar la investigación educativa. Aspira a convertirse en un referente para investigadores, docentes y estudiantes que buscan caminos para construir conocimiento útil, pertinente y ético, orientado siempre hacia la justicia educativa y el bien común.

Índice general

| | |
|---|-----------|
| Prólogo | i |
| 1. Del deber al <i>placer</i>: experiencia sistematizada en enseñanza de literatura inglesa | 1 |
| 1.1. Del hábito lector ausente al placer de la lectura, estrategias para despertar el interés literario | 6 |
| 1.1.1. Introducción: el reto del hábito lector en la formación docente . . | 6 |
| 1.1.2. La lectura como experiencia afectiva y social | 6 |
| 1.1.3. El poder de la motivación y el placer lector | 7 |
| 1.1.4. Estrategias para despertar el interés literario en el aula universitaria | 8 |
| 1.1.5. La literatura como puente hacia la identidad y la sensibilidad pedagógica | 9 |
| 1.1.6. Conclusiones: leer para enseñar, enseñar para leer | 10 |
| 1.2. Lectura y pensamiento crítico: la literatura como laboratorio de reflexión y discurso | 11 |
| 1.2.1. Leer para pensar, pensar para transformar | 11 |
| 1.2.2. La literatura como espacio de pensamiento crítico | 12 |
| 1.2.3. Estrategias dialógicas y análisis literario aplicado | 13 |
| 1.2.4. De la interpretación al discurso: la lectura como acto social y político | 14 |
| 1.2.5. Resultados observados: pensamiento crítico y voz académica . . . | 15 |
| 1.2.6. Conclusiones: leer críticamente, enseñar críticamente | 16 |
| 1.3. De lectores a docentes, la construcción de la identidad profesional a través de la literatura | 17 |
| 1.3.1. Introducción: la lectura como punto de partida para ser docente . | 17 |
| 1.3.2. La construcción de la identidad docente: un proceso narrativo . . | 18 |
| 1.3.3. Leer para conocerse: la dimensión reflexiva de la identidad | 19 |
| 1.3.4. La literatura como construcción colectiva de identidad | 20 |
| 1.3.5. Resultados observados: de la lectura al sentido de vocación | 21 |
| 1.3.6. Conclusiones: leer, pensar y ser docente | 21 |
| 2. Autobiografía docente: estrategia para reflexión pedagógica, conocimiento y valores ciudadanos | 29 |
| 2.1. Introducción | 32 |
| 2.2. La narrativa docente como eje de reflexión, identidad y transformación pedagógica | 34 |
| 2.3. VIVENCIA1: | 35 |
| 2.3.1. Vínculos y respeto: el aprendizaje del encuentro humano en el aula | 35 |
| 2.3.2. Aprendizajes que deja el relato | 37 |
| 2.3.3. Estrategias para otros docentes | 38 |
| 2.3.4. Herramientas didácticas derivadas del relato | 39 |

| | | |
|---------|---|-----------|
| 2.3.5. | Formación de ciudadanos críticos y participativos | 39 |
| 2.4. | VIVENCIA 2: | 40 |
| 2.4.1. | Educar desde el respeto: una lección sobre diversidad y ciudadanía | 40 |
| 2.4.2. | Descripción de la experiencia y su problemática | 40 |
| 2.4.3. | Interpretación y análisis de la situación y la intervención | 41 |
| 2.4.4. | Aprendizajes surgidos de la experiencia | 42 |
| 2.4.5. | Propuestas, herramientas y proyección educativa | 43 |
| 2.4.6. | Conclusión: educar como acto ético y transformador | 44 |
| 2.5. | VIVENCIA 3: | 44 |
| 2.5.1. | La voz que se levanta: una experiencia de aprendizaje ético y comunicativo | 44 |
| 2.5.2. | De la tensión al aprendizaje mutuo: el giro pedagógico | 48 |
| 2.5.3. | El docente frente al espejo: reconocer el error como práctica ética | 49 |
| 2.5.4. | La ciudadanía en el aula: formar con el ejemplo | 49 |
| 2.5.5. | Aprender a hablar y a rectificar: la doble lección | 50 |
| 2.5.6. | Conclusión: lo que la sistematización hace visible | 50 |
| 2.5.7. | Aprendizajes que deja el relato | 51 |
| 2.5.8. | Estrategias para otros docentes | 51 |
| 2.5.9. | Herramientas didácticas derivadas del relato | 52 |
| 2.5.10. | Tipo de formación ciudadana que promueve | 52 |
| 2.6. | VIVENCIA 4: | 54 |
| 2.6.1. | Educación, dignidad y resistencia | 54 |
| 2.6.2. | Aprendizajes que deja el relato | 56 |
| 2.6.3. | Estrategias para otros docentes | 57 |
| 2.6.4. | Herramientas didácticas derivadas del relato | 57 |
| 2.6.5. | Tipo de formación ciudadana que promueve | 58 |
| 2.7. | VIVENCIA 5: | 59 |
| 2.7.1. | Dinámicas de poder y de transformación | 59 |
| 2.7.2. | El acto reflexivo y la toma de postura ética | 59 |
| 2.7.3. | La respuesta institucional y el giro humano | 60 |
| 2.7.4. | Recolección de aprendizajes en la experiencia narrada | 61 |
| 2.7.5. | Sistematización global de la serie de experiencias: narrar para aprender | 62 |
| 2.7.6. | Aporte de esta sistematización a la formación de profesores | 64 |
| 2.7.7. | Para finalizar | 65 |
| 3. | De la penumbra digital al encuentro significativo: una experiencia didáctica en lengua y literatura en modalidad virtual | 70 |
| 3.1. | Introducción | 73 |
| 3.2. | Desafíos y revelaciones en la enseñanza de lengua y literatura en línea | 74 |
| 3.3. | Una tensión formativa: flexibilidad y superficialidad | 75 |
| 3.4. | La brecha entre teoría y práctica en la clase invertida | 76 |

| | |
|--|------------|
| 3.5. Entre el modelo universitario y la realidad del estudiante | 77 |
| 3.6. La metacognición como herramienta para la reflexión del aprendizaje . . | 79 |
| 3.7. Propósito de la sistematización: dar sentido a la práctica | 80 |
| 3.8. Objeto de estudio y delimitación del proceso | 83 |
| 3.9. Conceptos clave que organizan la experiencia | 86 |
| 3.10. Dimensiones | 88 |
| 3.10.1. Dimensión pedagógica | 88 |
| 3.10.2. Dimensión tecnológica | 88 |
| 3.10.3. Dimensión comunicativa | 89 |
| 3.10.4. Dimensión subjetiva-afectiva | 89 |
| 3.11. Indicadores | 89 |
| 3.11.1. Indicadores de la dimensión pedagógica | 90 |
| 3.11.2. Indicadores de la dimensión tecnológica | 90 |
| 3.11.3. Indicadores de la dimensión comunicativa | 91 |
| 3.11.4. Indicadores de la dimensión subjetivo-afectiva | 91 |
| 3.12. Desarrollo de las fuentes y sus métodos | 92 |
| 3.13. Justificación del sistema conceptual, dimensional, de indicadores y de verificación | 93 |
| 3.13.1. De los conceptos y dimensiones | 93 |
| 3.13.2. De los indicadores | 93 |
| 3.13.3. De las fuentes y métodos de verificación | 94 |
| 3.13.4. Síntesis | 94 |
| 3.14. Vinculación de la experiencia con el perfil de egreso | 95 |
| 3.15. Competencias seleccionadas del perfil de egreso | 96 |
| 3.15.1. Competencia 1: Diseño y aplicación de estrategias didácticas innovadoras | 96 |
| 3.15.2. Competencia 2: Uso pedagógico y crítico de tecnologías digitales | 97 |
| 3.15.3. Competencia 3: Comunicación académica oral y escrita | 97 |
| 3.15.4. Competencia 4: Reflexión, autorregulación e identidad profesional | 97 |
| 3.16. Síntesis: contribución de la experiencia al perfil de egreso | 98 |
| 3.17. Validez, sesgos y factibilidad de la evaluación, a manera de cierre parcial | 98 |
| 3.18. Reflexión final sobre la experiencia | 100 |
| A. Anexo del Capítulo De la penumbra digital al encuentro significativo: una experiencia didáctica en <i>lengua y literatura</i> en modalidad virtual | 106 |
| A.1. Trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias. Recorrido estratégico para educadores | 107 |
| A.1.1. Actividades desarrolladas y su contribución a competencias críticas del currículo | 108 |
| A.1.2. Coherencia curricular desde el pensamiento crítico y la innovación | 110 |
| A.1.3. Reflexión sobre la alineación curricular | 110 |
| A.1.4. Aportes de la experiencia al currículo y al perfil de egreso | 110 |

Tabla de Contenidos

| | |
|---|-----|
| A.1.5. Tensiones o desafíos de la alineación curricular | 111 |
| A.2. Estrategias núcleo de la experiencia | 111 |
| A.2.1. Integración de la clase invertida con actividades de síntesis creativa | 112 |
| A.2.2. Incorporación sistemática del componente metacognitivo | 112 |
| A.2.3. Producción de recursos didácticos digitales contextualizados | 113 |
| A.3. Estrategias de soporte del ecosistema estratégico | 113 |
| A.4. Estrategias de contingencia y decisiones situadas | 116 |
| A.4.1. Arquitectura del ecosistema estratégico | 117 |

Del deber al *placer*: experiencia sistematizada en enseñanza de literatura inglesa

Frans Andrés Recalde García ¹

Este capítulo sistematiza una experiencia pedagógica innovadora en un curso universitario de literatura inglesa y norteamericana, destacando la lectura de obras representativas como eje para el desarrollo lingüístico, cultural y profesional de futuros docentes de inglés. Desde un enfoque cualitativo, se evidencia cómo estudiantes con trayectorias diversas transformaron hábitos lectores limitados en prácticas significativas. Mediante círculos cooperativos, diálogos socráticos, diarios reflexivos e interpretación colaborativa, se promovieron pensamiento crítico, metacognición, apreciación artística y una voz académica propia. Las obras actuaron como insumo lingüístico y catalizador de reflexión ética e intercultural. Los resultados muestran mejoras en argumentación, profundidad interpretativa y autorreflexión, consolidando una identidad docente sensible, autónoma y socialmente responsable.

¹Universidad Estatal de Milagros, frecladeg@unemi.edu.ec.

Índice

| | |
|--|-----------|
| 1.1. Del hábito lector ausente al placer de la lectura, estrategias para despertar el interés literario | 6 |
| 1.1.1. Introducción: el reto del hábito lector en la formación docente | 6 |
| 1.1.2. La lectura como experiencia afectiva y social | 6 |
| 1.1.3. El poder de la motivación y el placer lector | 7 |
| 1.1.4. Estrategias para despertar el interés literario en el aula universitaria | 8 |
| 1.1.5. La literatura como puente hacia la identidad y la sensibilidad pedagógica | 9 |
| 1.1.6. Conclusiones: leer para enseñar, enseñar para leer | 10 |
| 1.2. Lectura y pensamiento crítico: la literatura como laboratorio de reflexión y discurso | 11 |
| 1.2.1. Leer para pensar, pensar para transformar | 11 |
| 1.2.2. La literatura como espacio de pensamiento crítico | 12 |
| 1.2.3. Estrategias dialógicas y análisis literario aplicado | 13 |
| 1.2.4. De la interpretación al discurso: la lectura como acto social y político | 14 |
| 1.2.5. Resultados observados: pensamiento crítico y voz académica | 15 |
| 1.2.6. Conclusiones: leer críticamente, enseñar críticamente | 16 |
| 1.3. De lectores a docentes, la construcción de la identidad profesional a través de la literatura | 17 |
| 1.3.1. Introducción: la lectura como punto de partida para ser docente | 17 |
| 1.3.2. La construcción de la identidad docente: un proceso narrativo | 18 |
| 1.3.3. Leer para conocerse: la dimensión reflexiva de la identidad | 19 |
| 1.3.4. La literatura como construcción colectiva de identidad | 20 |
| 1.3.5. Resultados observados: de la lectura al sentido de vocación | 21 |
| 1.3.6. Conclusiones: leer, pensar y ser docente | 21 |

El presente texto se enmarca dentro de las investigaciones con enfoque cualitativo orientadas al estudio y sistematización de experiencias docentes innovadoras en la educación superior ecuatoriana. En particular, se busca analizar cómo las prácticas pedagógicas desarrolladas en contextos universitarios contribuyen al fortalecimiento de las competencias lingüísticas, culturales y críticas de los futuros docentes de lenguas extranjeras. Este tipo de experiencias resultan relevantes para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en escenarios reales y aportar evidencias sobre estrategias que promuevan la formación integral del profesorado.

Desde esta perspectiva, la innovación educativa no se concibe únicamente como la incorporación de recursos o metodologías nuevas, sino como un proceso reflexivo que transforma las prácticas y resignifica el rol docente. En las carreras de formación de profesores de idiomas, estas innovaciones se convierten en espacios de experimentación pedagógica que articulan teoría, práctica y compromiso social, en sintonía con los desafíos del contexto educativo nacional e internacional.

El contexto ecuatoriano, en particular, ha venido impulsando el fortalecimiento de la calidad en la formación docente a través de lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y las universidades públicas. En este marco, la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) ha promovido experiencias orientadas a integrar el componente cultural, lingüístico y tecnológico como ejes de la formación en pedagogía de los idiomas, con el propósito de preparar profesionales críticos, competentes y socialmente responsables.

La experiencia tuvo lugar en la modalidad presencial de la carrera de *Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros* de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), una institución pública ecuatoriana comprometida con la formación de docentes competentes, críticos y socialmente responsables. La asignatura donde se desarrolló la innovación fue *American and English Literature and History*, correspondiente al séptimo semestre de la carrera, dentro de la línea formativa del componente cultural y lingüístico.

Participaron alrededor de 60 estudiantes, distribuidos en dos paralelos, quienes se encontraban en la fase final de su preparación universitaria antes del proceso de prácticas preprofesionales. Este grupo se caracterizaba por un nivel intermedio-avanzado de dominio del inglés (B1–B2 del MCER), y por su interés creciente en fortalecer sus competencias pedagógicas y discursivas. Sin embargo, presentaban una diversidad de trayectorias académicas y experiencias de lectura, lo cual enriqueció el desarrollo del curso.

Esa heterogeneidad de niveles y trayectorias impactó de manera significativa el contexto de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, la variedad de experiencias académicas y

culturales generó un entorno rico en perspectivas, donde los estudiantes con mayor dominio del inglés fungieron como mediadores naturales del aprendizaje colaborativo. Esta diversidad favoreció el intercambio intercultural, la construcción de discursos pedagógicos más flexibles y la reflexión crítica sobre las prácticas educativas. Sin embargo, también supuso desafíos para la gestión del aula, ya que coexistían distintos ritmos de aprendizaje, estilos discursivos y grados de autonomía académica. En consecuencia, se debió diseñar estrategias diferenciadas y dinámicas que equilibraran las oportunidades de participación y aseguraran la coherencia entre las metas del curso y las necesidades particulares de cada grupo.

El objetivo general de la asignatura es proporcionar a los futuros docentes una visión amplia y crítica de la literatura y la historia angloamericana, abordando los movimientos, corrientes y obras más representativas desde los orígenes hasta la actualidad. Además, busca promover la comprensión del arte literario como reflejo de los procesos culturales, políticos y sociales de Inglaterra y Estados Unidos, y fomentar la capacidad analítica e interpretativa para aplicar este conocimiento en la enseñanza del idioma inglés. La asignatura se concibe así como un espacio donde confluyen la lengua, la cultura y la pedagogía, elementos esenciales en la formación de un docente de idiomas.

Durante el desarrollo del curso se evidenció un aspecto clave: muchos estudiantes no habían tenido contacto sistemático con obras literarias anglosajonas ni con estrategias de análisis literario. Lejos de interpretarse como una limitación, este hallazgo se convirtió en un punto de partida valioso para potenciar nuevas formas de aprendizaje. En lugar de un obstáculo, se asumió como una posibilidad de exploración y crecimiento colectivo, donde el aula se transformó en un laboratorio de descubrimiento literario y pedagógico.

A través de este diagnóstico inicial, surgió la necesidad de guiar a los futuros docentes en el proceso de construcción de una mirada crítica, interpretativa y culturalmente informada. Diversos estudios respaldan esta orientación. Carter y Long (1991) sostienen que la literatura en la enseñanza de lenguas adquiere sentido cuando se acompaña de una mediación pedagógica que promueva la interpretación y el diálogo, más allá de la simple lectura. De manera similar, Lazar (1993) plantea que el contacto guiado con los textos literarios permite a los aprendices desarrollar competencias cognitivas y lingüísticas que fortalecen su autonomía y su identidad profesional.

Adicional, este hallazgo revela una brecha formativa que trasciende el ámbito de la asignatura y sugiere la necesidad de una revisión curricular más amplia. La ausencia de un contacto previo con obras literarias anglosajonas y con metodologías de análisis li-

terario limita la profundidad con la que los estudiantes pueden abordar los contenidos y desarrollar pensamiento crítico. Por ello, se plantea la conveniencia de incorporar, en etapas previas del plan de estudios, módulos o unidades que introduzcan nociones básicas de teoría literaria, apreciación estética y lectura crítica de textos narrativos, poéticos y dramáticos. Esta incorporación permitiría una progresión más coherente en el desarrollo de competencias interpretativas y discursivas, fortaleciendo la articulación entre los diferentes niveles del currículo y potenciando el aprovechamiento académico en asignaturas especializadas como esta.

El problema, por tanto, se redefinió en positivo: ¿cómo transformar el escaso hábito lector en una oportunidad para despertar el interés literario, fortalecer la reflexión crítica y consolidar la identidad docente de los futuros profesores de inglés?

La relevancia de este desafío radica en su impacto formativo. La literatura constituye una herramienta poderosa para desarrollar competencias comunicativas, interculturales y éticas, fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En palabras de Duff y Maley (2007), el trabajo con textos literarios no solo amplía el conocimiento cultural, sino que contribuye a la formación de lectores críticos y reflexivos capaces de interpretar el mundo desde múltiples perspectivas.

1.1. Del hábito lector ausente al placer de la lectura, estrategias para despertar el interés literario

1.1.1. Introducción: el reto del hábito lector en la formación docente

La enseñanza de la literatura en los programas de formación docente de inglés enfrenta un desafío persistente: la falta de hábito lector entre los estudiantes universitarios. Este fenómeno, lejos de ser una simple carencia, constituye una oportunidad pedagógica para replantear las formas de acercamiento a los textos literarios, las dinámicas de lectura y el papel del docente como mediador cultural. Durante el desarrollo del curso, se constató que muchos estudiantes no habían mantenido una relación sostenida con la lectura de obras anglosajonas ni con estrategias de análisis literario. No obstante, este contexto permitió visibilizar la posibilidad de transformar la ausencia de hábito en una experiencia de descubrimiento, donde la literatura se convirtiera en vehículo de motivación, pensamiento crítico e identidad profesional.

El escaso contacto con la literatura no solo evidencia brechas en la formación previa, sino también tensiones entre la lectura obligatoria y la lectura por placer. En un entorno académico donde predominan los textos técnicos, teóricos o lingüísticos, la literatura puede parecer un territorio distante, cargado de simbolismos difíciles o poco “útiles” para la práctica docente inmediata. Sin embargo, esa distancia puede volverse un punto de partida fértil para despertar curiosidad, empatía y sensibilidad estética, elementos esenciales en la formación de un futuro docente de idiomas. Este minicapítulo, por tanto, explora cómo es posible transformar esa falta de hábito lector en una oportunidad educativa para reencantar a los estudiantes con el acto de leer.

1.1.2. La lectura como experiencia afectiva y social

La lectura literaria no puede comprenderse únicamente como una competencia cognitiva o lingüística; también implica una dimensión afectiva y social. Desde la teoría de la Estética de la Recepción, Rosenblatt (1995) propone que la relación entre texto y lector es un acto transaccional, donde el significado emerge de la interacción viva entre ambos. En ese sentido, leer no es reproducir significados preestablecidos, sino construir experiencias personales que se anclan en las emociones, la memoria y la imaginación. Esta concepción fue esencial para replantear las dinámicas del curso, priorizando actividades

que conectaran las obras literarias con las vivencias, los valores y las identidades de los estudiantes.

En la formación docente, la lectura también tiene una dimensión ética y cultural. Según Kramsch (1993), el lenguaje literario funciona como un “tercer espacio” donde se encuentran el yo y el otro, promoviendo una reflexión intercultural y una comprensión profunda de las diferencias. Así, al leer literatura anglosajona, los estudiantes no solo aprenden estructuras lingüísticas o vocabulario avanzado, sino que exploran modos de pensar y sentir propios de otras comunidades. Este proceso fomenta la empatía cultural, una competencia indispensable para quienes enseñarán inglés en contextos diversos.

El desafío, sin embargo, radica en lograr que los futuros docentes de inglés asuman la lectura no como una obligación curricular, sino como una práctica de disfrute y autoconocimiento. En este punto, la pedagogía literaria debe ir más allá de la decodificación textual, integrando el diálogo, la interpretación compartida y la emoción. Como señala Chambers (2011), la conversación literaria —cuando se basa en la confianza y la curiosidad mutua— puede convertirse en un espacio de comunidad lectora donde todos, incluso los menos habituados, encuentran sentido en los textos. La clave está en devolverle a la lectura su carácter humano y relacional.

1.1.3. El poder de la motivación y el placer lector

En esta búsqueda por reencantar a los estudiantes con la lectura, la obra *Como una novela* de Daniel Pennac (1992) ofreció un marco inspirador. Pennac, desde su experiencia docente, denuncia la imposición escolar que convierte la lectura en una carga, cuando en realidad debería ser un acto de libertad. Su reflexión parte de una premisa sencilla: nadie nace lector, sino que se convierte en lector cuando encuentra placer en las palabras. El autor formula los célebres “diez derechos del lector”, entre los que destacan el derecho a no leer, a saltarse páginas o a releer, recordando que la lectura auténtica surge del deseo, no de la obligación.

Esta perspectiva fue crucial para replantear el enfoque del curso. Inspirados en Pennac, se propuso un ambiente donde la lectura no se evaluara por cantidad de páginas o análisis técnico, sino por la capacidad de generar diálogo y resonancia personal. La lectura se abordó como una práctica estética y emocional: cada texto fue una invitación a reflexionar sobre la condición humana, las emociones universales y la identidad profesional en formación. En las discusiones grupales, se permitió que los estudiantes eligieran

fragmentos significativos, compartieran interpretaciones libres y conectaran las historias con su propio proceso de convertirse en docentes.

El principio fundamental de Pennac “El verbo leer no soporta el imperativo” se convirtió en una guía metodológica. En lugar de imponer lecturas, se propuso seducir hacia ellas. Se incorporaron estrategias como los clubes de lectura cooperativos, las dramatizaciones breves y los diarios literarios reflexivos. Estas actividades devolvieron a la lectura su sentido de juego y descubrimiento, transformando la relación de los estudiantes con los textos. Gradualmente, la literatura dejó de ser una tarea para convertirse en un espacio de encuentro consigo mismos y con los otros.

Además, la inclusión de *Como una novela* permitió discutir de manera crítica la propia experiencia lectora de los futuros docentes: muchos reconocieron haber asociado la lectura con castigo o exigencia durante su formación escolar. Releer la lectura en el sentido de repensar su función significó también reconciliarse con ella. Este proceso de resignificación no solo aumentó la motivación intrínseca, sino que fortaleció la comprensión de que enseñar literatura en inglés no es transmitir contenidos, sino contagiar pasión por los textos.

1.1.4. Estrategias para despertar el interés literario en el aula universitaria

Transformar el escaso hábito lector en un motor de aprendizaje requirió diseñar experiencias donde la lectura se percibiera como vivencia más que como tarea. Desde esa premisa, el curso incorporó estrategias metodológicas centradas en el aprendizaje activo y la conexión emocional con los textos.

Una de las primeras actividades consistió en los “círculos literarios cooperativos”, donde los estudiantes asumían distintos roles lector, moderador, conector cultural o analista lingüístico. Esta dinámica fomentó la responsabilidad compartida y el diálogo horizontal, permitiendo que incluso los lectores menos seguros encontraran un espacio de participación. Al trabajar con *The Tell-Tale Heart* de Edgar Allan Poe, por ejemplo, los grupos debatieron sobre la naturaleza de la culpa y la locura, vinculando la atmósfera gótica con experiencias cotidianas de miedo o ansiedad. De esta manera, la literatura se convirtió en un espejo emocional y en una oportunidad para desarrollar pensamiento crítico y vocabulario especializado.

Otra estrategia clave fueron los “diarios literarios reflexivos”, en los que los estudiantes registraban sus impresiones personales, conexiones culturales y observaciones pedagógicas. Con *The Gift of the Magi* de O. Henry, muchos reflexionaron sobre la ironía como recurso narrativo y sobre la dimensión ética del amor y el sacrificio, lo cual abrió discusiones sobre valores culturales en contextos anglosajones. Estos diarios no se calificaron por corrección gramatical, sino por autenticidad reflexiva, reforzando la idea de que escribir sobre lo leído es prolongar la experiencia estética y consolidar la voz propia.

La poesía también ocupó un lugar fundamental. La lectura de *Sonnet 18* de William Shakespeare sirvió como punto de partida para explorar la musicalidad del inglés, la metáfora y la permanencia del arte frente al paso del tiempo. Las dramatizaciones y lecturas en voz alta se acompañaron de análisis colaborativos de ritmo y métrica, lo que permitió que la dimensión lingüística se integrara naturalmente con la apreciación estética. Además, se implementaron microproyectos de creación literaria, donde los estudiantes reescribieron poemas o cuentos breves desde su contexto local, fortaleciendo su agencia creativa y su comprensión de la literatura como acto de comunicación intercultural.

Complementariamente, se incorporaron estrategias digitales como foros virtuales y audioresñas, donde los estudiantes compartían lecturas personales o comentarios espontáneos sobre fragmentos literarios. Estas herramientas fomentaron la continuidad del hábito lector más allá del aula, extendiendo la experiencia a espacios cotidianos y tecnológicos. Lo esencial fue que cada actividad partiera del principio de libertad lectora defendido por Pennac (1992): leer por deseo, no por imposición.

1.1.5. La literatura como puente hacia la identidad y la sensibilidad pedagógica

A medida que avanzaba el curso, se hizo evidente que el acercamiento afectivo a la lectura no solo mejoraba la competencia lingüística, sino que también incidía en la construcción de la identidad docente. La literatura se transformó en un territorio de autoconocimiento y empatía profesional. Muchos estudiantes reconocieron que, al leer y discutir obras anglosajonas, descubrieron nuevas formas de comprender el papel del profesor de inglés como mediador cultural y promotor de sensibilidad estética.

Desde la teoría de la reflexión narrativa (Clandinin & Connelly, 2000), las historias permiten a los futuros docentes construir sentido sobre su propia práctica. Cada texto leído funcionó como un “pretexto” para pensar en la enseñanza: *The Tell-Tale Heart* propició

debates sobre la importancia de la voz interior y la interpretación múltiple; *The Gift of the Magi* derivó en reflexiones sobre el valor de la empatía y la reciprocidad; Sonnet 18 inspiró conversaciones sobre la permanencia del conocimiento y el legado educativo. En todos los casos, la literatura sirvió como metáfora de la docencia: un acto de comunicación donde las emociones, las decisiones y los significados se entrelazan.

Este proceso de autodescubrimiento se reforzó mediante diálogos metacognitivos. Después de cada lectura, los estudiantes discutían no solo qué habían entendido, sino cómo habían leído, qué estrategias utilizaron y cómo podrían trasladarlas a su futura práctica pedagógica. Así, el aula se convirtió en un laboratorio de lectura y docencia al mismo tiempo. Las conversaciones revelaron que muchos empezaron a concebir la enseñanza del inglés no solo como transmisión de estructuras gramaticales, sino como acompañamiento en la construcción de sentido y sensibilidad cultural.

La literatura, por tanto, actuó como un espacio formativo integral fortaleció la competencia lingüística, promovió el pensamiento crítico y contribuyó a la formación ética y emocional del docente. En este punto, la noción de Pennac sobre el placer de leer encontró una resonancia profunda: “El tiempo para leer, como el tiempo para amar, dilata el tiempo de vivir” (Pennac, 1992, p. 119). Enseñar literatura se convirtió, entonces, en enseñar a vivir con mayor conciencia y empatía.

1.1.6. Conclusiones: leer para enseñar, enseñar para leer

La experiencia de este curso evidenció que la falta de hábito lector no debe interpretarse como un déficit, sino como un punto de partida pedagógico para redescubrir la lectura desde el placer y la libertad. Las estrategias implementadas demostraron que, cuando el docente crea condiciones de confianza y curiosidad, los estudiantes se aproximan a los textos literarios con entusiasmo y compromiso. Los círculos literarios, los diarios reflexivos, las dramatizaciones y los foros virtuales se consolidaron como medios eficaces para transformar la lectura en una experiencia significativa.

En el plano formativo, la lectura literaria se reveló como un eje transversal en la construcción de la identidad docente. Al conectar con los mundos narrativos y poéticos, los futuros profesores de inglés desarrollaron una comprensión más profunda de la cultura, del lenguaje y de sí mismos como educadores. Esta transformación es coherente con el ideal humanista de la educación: formar docentes sensibles, críticos y capaces de inspirar en otros el deseo de leer.

Finalmente, el mayor logro de este proceso fue recuperar el sentido original de la lectura como acto de libertad. Siguiendo a Pennac, se reafirmó que “leer es una relación, y toda relación nace de un deseo compartido” (Pennac, 1992). En la medida en que los estudiantes experimentaron la lectura como encuentro con el texto, con el otro y con su propia vocación, el hábito lector dejó de ser una meta para convertirse en una forma de ser y de enseñar.

1.2. Lectura y pensamiento crítico: la literatura como laboratorio de reflexión y discurso

1.2.1. Leer para pensar, pensar para transformar

La lectura literaria, más allá de su dimensión estética, constituye un espacio de confrontación intelectual y moral. En el contexto de la formación docente, leer es un acto de pensamiento y de ciudadanía: implica cuestionar, interpretar y reconstruir significados desde una posición reflexiva. Si en el minicapítulo anterior se abordó la lectura como fuente de placer y descubrimiento, el presente analiza su potencia transformadora como instrumento de pensamiento crítico y discursivo. En el aula universitaria, la literatura puede convertirse en un laboratorio donde los futuros docentes aprenden no solo a comprender textos, sino a pensar con y a través de ellos.

Este enfoque responde a la necesidad de superar el aprendizaje memorístico y la reproducción de interpretaciones únicas, promoviendo la autonomía intelectual y la voz argumentativa. Como sostiene Freire (1970), “leer el mundo precede a leer la palabra”; la lectura crítica de los textos literarios es también una lectura del entorno social y cultural. Por tanto, enseñar literatura en programas de formación docente no puede limitarse a enseñar autores o géneros, sino que debe invitar a los estudiantes a analizar el poder de las palabras, las ideologías que las sustentan y las realidades que representan. En este sentido, la literatura actúa como un espejo deformante que refleja, cuestiona y resignifica el mundo.

Durante el desarrollo del curso, los estudiantes futuros profesores de inglés con un nivel B1–B2 fueron invitados a abordar las obras anglosajonas como objetos de pensamiento, no de simple comprensión. Se propuso que cada texto literario fuera una puerta abierta al análisis ético, cultural y lingüístico. El resultado fue un proceso en el que los

participantes aprendieron a leer críticamente, a argumentar con fundamento y a expresar sus interpretaciones con voz propia.

1.2.2. La literatura como espacio de pensamiento crítico

El pensamiento crítico, según Paul y Elder (2014), implica la capacidad de analizar ideas, evaluar evidencias y tomar decisiones razonadas en contextos complejos. Aplicado a la literatura, supone ir más allá de la lectura literal para explorar los supuestos ideológicos, estéticos y sociales que subyacen en el texto. En la formación docente, este enfoque es esencial, pues permite a los futuros profesores desarrollar una actitud reflexiva frente a los discursos y representaciones culturales que luego deberán enseñar.

Desde la perspectiva de la *Critical Literacy* (Luke & Freebody, 1999), leer es un acto político todo texto comunica una visión del mundo que puede ser cuestionada o reafirmada. La literatura anglosajona, en este marco, ofrece un terreno fértil para el análisis crítico, al exponer realidades históricas, tensiones sociales y dilemas éticos. Por ejemplo, al leer *A Jury of Her Peers* de Susan Glaspell, los estudiantes examinaron las estructuras patriarcales implícitas en el relato y debatieron sobre la justicia y la voz femenina. Este tipo de lectura los llevó a considerar cómo los discursos literarios reflejan y a la vez subvierten el orden social.

La obra *Animal Farm* de George Orwell resultó particularmente eficaz para fomentar la lectura crítica. A través de metáforas políticas y alegorías ideológicas, los estudiantes analizaron los mecanismos del poder, la manipulación del lenguaje y la fragilidad de la libertad. Las discusiones derivadas de este texto permitieron vincular el análisis literario con la comprensión de fenómenos actuales, como la desinformación, la propaganda o el discurso autoritario. De esta manera, la literatura se convirtió en un espejo del pensamiento contemporáneo, y el aula en un espacio de ciudadanía crítica.

El pensamiento crítico literario también implica reconocer la multiplicidad de interpretaciones posibles. Siguiendo a Rosenblatt (1995), el significado no reside en el texto mismo, sino en la transacción entre lector y obra. En las clases, esta visión se tradujo en la práctica del debate interpretativo, donde los estudiantes defendían diferentes lecturas de un mismo texto con base en argumentos lingüísticos, contextuales y personales. Este ejercicio fortaleció su capacidad de argumentar, escuchar y construir sentido colectivo. Así, la literatura se consolidó como un terreno donde pensar críticamente se vuelve una práctica colaborativa y dialógica.

1.2.3. Estrategias dialógicas y análisis literario aplicado

La consolidación del pensamiento crítico requirió metodologías activas y participativas que colocaran al estudiante en el centro del proceso de interpretación. Se implementaron tres estrategias principales: el debate socrático, los foros interpretativos y los ensayos argumentativos guiados.

a) Debate socrático

Inspirado en el método de indagación de Sócrates, este formato promovió la conversación basada en preguntas abiertas. Cada sesión partía de una interrogante generadora —por ejemplo, “¿la justicia es universal o depende del contexto cultural?” en torno a *A Jury of Her Peers*. Los estudiantes debían sostener sus opiniones con evidencias textuales y con referencias a contextos históricos o actuales. El docente actuó como mediador, garantizando la equidad en la participación y la profundidad de los argumentos. Esta práctica ayudó a desarrollar habilidades de razonamiento lógico y respeto por la diversidad de perspectivas, aspectos clave en la enseñanza crítica del inglés.

b) Foros interpretativos en línea.

Los foros virtuales complementaron el trabajo presencial, ofreciendo un espacio para extender el análisis y la escritura crítica. A partir de fragmentos literarios seleccionados, los estudiantes publicaban comentarios analíticos y respondían a las ideas de sus compañeros. Con *Animal Farm*, por ejemplo, se analizaron las correspondencias entre los personajes y figuras políticas del siglo XX, discutiendo los peligros del lenguaje como herramienta de dominación. Los foros se convirtieron en un espacio de construcción discursiva y aprendizaje entre pares, donde la argumentación se desarrolló de forma colaborativa y sostenida.

c) Ensayos argumentativos guiados.

Finalmente, se promovió la redacción de ensayos cortos en los que los estudiantes debían formular una tesis interpretativa y defenderla con base en el texto. Se proporcionaron guías con criterios claros de argumentación, coherencia y uso de citas. Por ejemplo, tras analizar *The Road Not Taken* de Robert Frost, algunos participantes exploraron el concepto de libre albedrío y las decisiones profesionales en la formación docente, conectando la poesía con sus propias trayectorias vitales. Estos

escritos evidenciaron la apropiación de un discurso académico en inglés, articulando análisis literario y reflexión personal.

En conjunto, estas estrategias consolidaron la lectura como práctica crítica y discursiva. Los estudiantes dejaron de ser receptores pasivos para convertirse en productores de significado, capaces de relacionar la literatura con realidades sociales, éticas y pedagógicas. El aula se transformó, en palabras de hooks bell (1994), en un espacio de “enseñanza liberadora”, donde leer y pensar eran actos simultáneos de resistencia y creación.

1.2.4. De la interpretación al discurso: la lectura como acto social y político

La lectura crítica no se limita a comprender o analizar un texto: implica posicionarse frente al mundo. En este sentido, cada obra literaria se abordó como un discurso que configura realidades, desafía estructuras y expresa ideologías. Enseñar a leer críticamente fue, por tanto, enseñar a reconocer el poder del lenguaje como instrumento de transformación y resistencia.

Desde esta perspectiva, la literatura se concibió como una forma de ciudadanía cultural. Freire (1970) advertía que “no hay palabra verdadera que no sea praxis”; la lectura se convierte en praxis cuando conduce a la acción y al diálogo crítico. Así, las clases se articularon en torno a preguntas éticas y sociales: ¿quién tiene voz en los textos?, ¿qué silencios o exclusiones se ocultan detrás de las narraciones?, ¿cómo el lenguaje perpetúa o cuestiona las desigualdades?

Estas reflexiones se materializaron en el análisis de *Animal Farm* de George Orwell. Al discutir la famosa máxima “All animals are equal, but some animals are more equal than others” (Orwell, 1945, p. 90), los estudiantes exploraron cómo la manipulación del discurso puede justificar la opresión. Este análisis no solo despertó conciencia sobre la relación entre lenguaje y poder, sino que también permitió trasladar la reflexión a contextos educativos: la importancia de enseñar inglés de manera crítica, evitando reproducir visiones culturales hegemónicas. Los futuros docentes concluyeron que enseñar una lengua extranjera es también enseñar una forma de mirar el mundo.

Otro ejemplo significativo fue la lectura de *The Yellow Wallpaper* de Charlotte Perkins Gilman. Al analizar la frase “I’ve got out at last... in spite of you and Jane” (Gilman, 1892, p. 16), los estudiantes debatieron sobre la alienación femenina, la represión doméstica y la voz silenciada. El texto sirvió como punto de partida para discutir el papel del discurso

en la construcción de identidades y la necesidad de visibilizar narrativas alternativas. La lectura se transformó así en una herramienta de emancipación simbólica y un ejercicio de empatía cultural.

Asimismo, *The Road Not Taken* de Robert Frost fue reinterpretado desde una dimensión existencial y pedagógica. El verso “Two roads diverged in a wood, and I— / I took the one less traveled by” (Frost, 1916, p. 1) inspiró un análisis sobre la toma de decisiones y la autonomía profesional. Los estudiantes reflexionaron sobre sus trayectorias académicas y la importancia de elegir caminos pedagógicos innovadores. Este proceso de lectura-autorreflexión demostró que los textos literarios pueden convertirse en espejos de la práctica docente y catalizadores del pensamiento crítico individual.

La literatura, en consecuencia, se consolidó como un discurso de resistencia, un espacio donde los futuros docentes pudieron cuestionar las narrativas dominantes y explorar nuevas formas de expresión. Esta dimensión política y ética de la lectura fortaleció su comprensión del inglés no solo como instrumento comunicativo, sino como herramienta de pensamiento y transformación social.

1.2.5. Resultados observados: pensamiento crítico y voz académica

Los resultados de este proceso fueron observables tanto en las producciones escritas como en las interacciones orales. En los ensayos argumentativos, los estudiantes demostraron progresivamente mayor capacidad para formular tesis sólidas, sustentar ideas con evidencia textual y establecer conexiones entre literatura y realidad contemporánea. Por ejemplo, en un análisis sobre *Animal Farm*, una estudiante escribió:

“Orwell’s narrative reminds us that language can both liberate and enslave. As future teachers, we must be aware of how our words shape thought and behavior.”

Este tipo de reflexión evidenció la apropiación del discurso crítico en inglés, una habilidad clave en la formación de docentes reflexivos y comprometidos.

En los foros interpretativos, emergieron patrones de argumentación más complejos. Los estudiantes aprendieron a reconocer falacias, matizar opiniones y respaldar sus juicios con evidencia. El intercambio digital favoreció la escritura dialógica: cada réplica se convertía en una extensión del pensamiento colectivo. A nivel lingüístico, se observó un progreso notable en el uso de conectores lógicos, precisión léxica y estructuras de persuasión, lo que fortaleció tanto la competencia discursiva como la capacidad de razonamiento.

En las sesiones presenciales, el debate socrático potenció la oralidad crítica. Los estudiantes comenzaron a utilizar estrategias discursivas como la reformulación, la cita textual y la contraargumentación. Al analizar *The Yellow Wallpaper*, una de las participantes sostuvo:

“I think the narrator’s madness is not illness but rebellion. Her writing is her only voice.”

Estas intervenciones revelaron una apropiación afectiva e intelectual de los textos, pero también la consolidación de una voz docente en formación: analítica, sensible y consciente del poder de la palabra.

A nivel metacognitivo, las reflexiones finales del curso mostraron una evolución significativa en la autopercepción lectora. Muchos reconocieron haber pasado de una lectura pasiva —centrada en “entender el texto”— a una lectura activa, donde interpretar significaba también cuestionar y reconstruir. Este cambio de paradigma reforzó la noción de que leer críticamente es enseñar críticamente, ya que la práctica reflexiva del docente comienza con su propia manera de leer el mundo.

1.2.6. Conclusiones: leer críticamente, enseñar críticamente

El trabajo con literatura anglosajona demostró que el pensamiento crítico no se enseña como un contenido adicional, sino que se construye dentro del acto de lectura. A través de la interacción entre texto, contexto y lector, los estudiantes desarrollaron competencias cognitivas, discursivas y éticas esenciales para su desempeño docente. La lectura literaria se convirtió en una herramienta para formar educadores conscientes, capaces de analizar los discursos que moldean la realidad y de promover en sus futuros alumnos una actitud reflexiva frente al conocimiento.

Las estrategias empleadas debate socrático, foros interpretativos y ensayos guiados evidenciaron que el pensamiento crítico florece en ambientes donde se valora la pregunta, la duda y la multiplicidad de voces. El aula se transformó en un laboratorio de pensamiento y lenguaje, donde la literatura fue el catalizador de la creatividad, la empatía y la autonomía. Los textos clásicos se leyeron desde una mirada contemporánea y contextualizada, favoreciendo la transferencia de saberes hacia la práctica pedagógica.

Como señala hooks bell (1994), “la educación como práctica de la libertad” consiste en crear espacios donde los sujetos piensan, sienten y dialogan. En este curso, la literatura operó precisamente como ese espacio: un terreno de libertad intelectual que permitió a

los futuros docentes explorar su identidad profesional mientras aprendían a leer y enseñar de manera crítica.

Leer críticamente, por tanto, no fue un fin en sí mismo, sino el medio para formar docentes transformadores, conscientes de que cada texto como cada aula encierra una posibilidad de cambio. El pensamiento crítico literario se consolidó así como un pilar de la educación lingüística y un acto ético de resistencia frente a la superficialidad y la indiferencia cultural.

1.3. De lectores a docentes, la construcción de la identidad profesional a través de la literatura

1.3.1. Introducción: la lectura como punto de partida para ser docente

La formación docente no se limita a la adquisición de saberes lingüísticos o metodológicos; también implica un proceso de configuración identitaria, en el que el futuro profesor construye una comprensión de sí mismo como educador. En este sentido, la literatura desempeña un papel fundamental: permite explorar emociones, dilemas éticos y experiencias humanas que reflejan los desafíos de la enseñanza. A través de la lectura, los futuros docentes no solo aprenden a enseñar, sino que comienzan a verse a sí mismos como mediadores de significado, cultura y sensibilidad.

Durante el desarrollo del curso, la literatura anglosajona se convirtió en un espejo simbólico de la vocación docente. Las obras seleccionadas tanto relatos breves como poesía y fragmentos de novelas sirvieron para que los estudiantes reflexionaran sobre sus valores, sus motivaciones y sus concepciones del acto de enseñar. En el diálogo entre texto y experiencia, se fue tejiendo una identidad profesional marcada por la empatía, la autocrítica y el compromiso social.

La hipótesis que guió este proceso fue clara: no se puede enseñar lectura sin ser lector, y ser lector implica reconocerse en los textos, interpretar el mundo y asumir una postura ética ante él. En ese sentido, el tránsito “de lectores a docentes” se configuró como un viaje de autodescubrimiento en el que cada obra literaria aportó una pieza al mosaico identitario de los futuros profesores de inglés.

1.3.2. La construcción de la identidad docente: un proceso narrativo

El concepto de identidad docente ha sido ampliamente discutido en la literatura educativa. Beauchamp y Thomas (2009) la definen como “un proceso dinámico mediante el cual los docentes integran experiencias, creencias y valores para construir un sentido coherente de quiénes son como educadores”. Esta definición resulta especialmente pertinente en el contexto de la formación inicial, donde los estudiantes aún transitan entre el rol de aprendices y el de futuros profesionales.

La lectura literaria facilita este proceso al ofrecer modelos narrativos de identidad. Según Bruner (1991), las personas construyen sentido a través de historias: narrar y, en este caso, leer permite ordenar la experiencia y dotarla de significado. Así, los textos literarios actúan como “andamios simbólicos” donde los futuros docentes proyectan, comparan y reformulan sus propias historias personales y profesionales.

En las sesiones del curso, esta construcción narrativa se manifestó de manera explícita. Por ejemplo, al analizar *Dead Poets Society* (fragmentos del guion adaptado al inglés académico), los estudiantes discutieron la figura del profesor Keating como metáfora de la enseñanza inspiradora. La célebre frase “*Carpe diem. Seize the day, boys. Make your lives extraordinary*” se convirtió en un punto de partida para reflexionar sobre la responsabilidad del maestro como agente de cambio. Muchos participantes expresaron, en sus diarios reflexivos, que querían “enseñar con pasión, no solo con reglas”, evidenciando una apropiación simbólica del modelo docente que emerge de la literatura.

La narrativa también permitió abordar las tensiones inherentes al rol profesional. En la lectura de *The Catcher in the Rye* de J. D. Salinger, el personaje de Holden Caulfield sirvió para explorar la vulnerabilidad, la incomunicación y la búsqueda de autenticidad, temas que resonaron en los estudiantes al pensar en su futuro como educadores. Uno de ellos escribió:

“Holden’s feeling of not fitting anywhere reminded me of my first teaching practicum. Sometimes being a teacher means learning how to belong.”

Este tipo de introspección evidenció que la literatura puede operar como un dispositivo formativo, capaz de articular lo personal con lo profesional, lo emocional con lo pedagógico.

1.3.3. Leer para conocerse: la dimensión reflexiva de la identidad

La identidad docente no se construye de manera espontánea; requiere espacios de reflexión que permitan a los futuros profesores analizar sus propias creencias y prácticas. La lectura literaria se convirtió en uno de esos espacios privilegiados. A través de los diarios de lectura reflexiva y de las conversaciones guiadas, los estudiantes comenzaron a identificar sus fortalezas, sus temores y sus aspiraciones pedagógicas.

La lectura de *To Sir, With Love* de E. R. Braithwaite resultó especialmente significativa. En ella, los estudiantes analizaron cómo el protagonista, un profesor afrocaribeño en una escuela londinense de los años 50, enfrenta el racismo, la desigualdad y el escepticismo de sus alumnos. La frase “I am their teacher, not their friend” (Braithwaite, 1959, p. 74) generó un intenso debate sobre los límites de la autoridad y la empatía. Los futuros docentes discutieron el equilibrio entre cercanía y profesionalismo, descubriendo que la enseñanza es también una negociación constante de identidades.

La lectura se transformó entonces en un espejo ético. En lugar de centrarse en el análisis técnico del texto, los debates giraron en torno a la pregunta “¿Qué tipo de docente quiero ser?”. Esta pregunta, recurrente en los foros virtuales, reveló un tránsito desde la recepción pasiva hacia la autorreflexión crítica. Los participantes comenzaron a relacionar sus experiencias personales familiares, culturales y académicas con las decisiones pedagógicas que aspiraban a tomar en el futuro.

Desde la perspectiva de Dewey (1933), la reflexión es el eje del pensamiento educativo: no se trata solo de recordar lo vivido, sino de reconstruirlo con propósito. En este curso, la lectura literaria fue el detonante de esa reconstrucción. Los textos sirvieron como mediadores para expresar emociones, revisar prejuicios y elaborar una visión más consciente de la docencia. De este modo, la literatura se integró en el proceso formativo no como un contenido accesorio, sino como una herramienta de autoformación ética y emocional.

Un ejemplo revelador provino de la lectura de *The Miracle Worker* de William Gibson, basada en la historia real de Helen Keller. Al discutir la perseverancia de la maestra Anne Sullivan, los estudiantes reflexionaron sobre la enseñanza como acto de fe en el potencial del otro. Una de las estudiantes del curso escribió:

“Teaching is believing that everyone can learn, even when no one else believes it.”

Este tipo de formulaciones, emergidas de la interacción literaria, constituyeron evidencias de la interiorización de valores pedagógicos fundamentales. La literatura, en este

sentido, se convirtió en una pedagogía del ser, donde los futuros docentes aprendieron tanto sobre la condición humana como sobre su propia vocación.

1.3.4. La literatura como construcción colectiva de identidad

Si la lectura permite al futuro docente conocerse a sí mismo, el diálogo literario le permite descubrirse en los otros. La identidad profesional no se forma en aislamiento, sino en interacción con una comunidad académica, afectiva y discursiva. En este sentido, las actividades colaborativas implementadas durante el curso círculos de lectura, debates interpretativos y foros reflexivos se convirtieron en auténticos espacios de co-construcción identitaria.

A través de la conversación literaria, los estudiantes aprendieron a escuchar, a disentir y a reformular sus ideas. La lectura dejó de ser un acto individual para transformarse en una práctica social donde cada voz enriquecía el sentido del texto. En la discusión sobre *To Sir, With Love*, por ejemplo, un grupo enfatizó el valor del respeto mutuo en el aula, mientras otro interpretó la obra como una metáfora del cambio educativo. De esa diversidad emergió una comprensión más amplia del rol docente, no como figura de autoridad, sino como facilitador de diálogo y transformación.

Esta dimensión colectiva remite a lo que Wenger (1998) denomina “comunidad de práctica”: un grupo de personas que aprenden juntas mediante la participación y la negociación de significados. En el aula literaria, cada lectura compartida fortaleció esa comunidad, promoviendo la empatía y el pensamiento pedagógico compartido. Los futuros docentes comenzaron a reconocerse como parte de un colectivo que aprende, enseña y reflexiona en conjunto. Esta toma de conciencia es fundamental para el desarrollo de una identidad docente colaborativa, coherente con los principios del aprendizaje cooperativo y la educación inclusiva.

La literatura, además, permitió explorar la diversidad cultural y simbólica dentro del grupo. En la lectura de *The Joy Luck Club* de Amy Tan, los estudiantes reflexionaron sobre la relación entre lengua, herencia cultural y educación. Las discusiones sobre identidad bilingüe y pertenencia resonaron especialmente entre aquellos con trayectorias multiculturales o experiencias de migración interna. Al compartir sus vivencias, los estudiantes descubrieron que enseñar inglés en Ecuador también significa mediar entre culturas, valores y visiones del mundo. La lectura, por tanto, se consolidó como un puente intercultural, esencial en la formación del docente de lenguas.

1.3.5. Resultados observados: de la lectura al sentido de vocación

Los resultados de este proceso fueron múltiples y profundos. En el plano académico, se observó un incremento notable en la competencia discursiva, especialmente en la capacidad de los estudiantes para argumentar, interpretar y escribir con voz propia. Pero el logro más significativo fue de carácter formativo: la literatura ayudó a los futuros docentes a encontrar sentido y propósito en su profesión.

En los diarios reflexivos, la palabra “inspiración” apareció reiteradamente. Muchos estudiantes afirmaron que, a través de los personajes y situaciones literarias, comprendieron la importancia de la paciencia, la empatía y la creatividad en la docencia. Una participante escribió:

“Reading about teachers who change lives made me realize that our impact is not measured by exams, but by how we make students feel capable.”

Este tipo de afirmaciones reflejó una evolución de la identidad profesional, de una visión técnica del maestro hacia una concepción más humanista y transformadora.

Los proyectos finales del curso, en los que los estudiantes debían diseñar una secuencia didáctica basada en un texto literario, mostraron cómo la lectura se había integrado a su práctica pedagógica. Las propuestas combinaban actividades lingüísticas, emocionales y culturales, evidenciando la comprensión de la literatura como un recurso integral. Un grupo, por ejemplo, diseñó una lección a partir de *The Miracle Worker* enfocada en la inclusión y la empatía; otro utilizó poemas de Langston Hughes para enseñar vocabulario a través del ritmo y la identidad afroamericana. Estas iniciativas confirmaron que los futuros docentes no solo comprendieron la literatura, sino que aprendieron a enseñarla con sentido.

A nivel emocional, la lectura propició un espacio de autocuidado y resiliencia. En las reflexiones finales, varios estudiantes reconocieron que leer durante el curso los ayudó a enfrentar el estrés académico, a mejorar su autoestima y a conectar con su vocación. La literatura se transformó así en un recurso de bienestar emocional, un recordatorio de que la docencia también requiere nutrirse de experiencias estéticas y espirituales.

1.3.6. Conclusiones: leer, pensar y ser docente

Los tres minicapítulos de este capítulo convergen en una misma premisa: la lectura literaria no solo enseña a comprender textos, sino a comprenderse como docente. En el primero, la lectura fue entendida como placer y descubrimiento; en el segundo, como

pensamiento crítico y praxis reflexiva; en este tercero, como identidad y sentido profesional. Juntas, estas dimensiones revelan la potencia de la literatura como herramienta de formación integral.

Ser lector y ser docente resultaron procesos paralelos y complementarios. En ambos casos, se requiere sensibilidad, apertura y disposición al aprendizaje continuo. Los estudiantes, al experimentar la lectura como diálogo estético y ético, internalizaron valores fundamentales para la enseñanza: la empatía, la justicia, la libertad intelectual y la pasión por el conocimiento. De esta forma, el aula literaria se convirtió en un microcosmos de la docencia ideal: participativa, crítica, inclusiva y profundamente humana.

La lectura de obras como *Dead Poets Society*, *To Sir, With Love*, *The Joy Luck Club* o *The Miracle Worker* permitió establecer puentes entre la ficción y la realidad educativa. Los futuros profesores descubrieron que los desafíos, las emociones y los dilemas de los personajes literarios reflejan los suyos propios en la vida profesional. En esa identificación simbólica, la literatura ofreció no solo conocimiento, sino también consuelo y propósito.

Al cerrar el curso, los estudiantes comprendieron que enseñar inglés no es únicamente enseñar una lengua extranjera, sino enseñar a mirar el mundo con otros ojos. La literatura, con su poder de representar la complejidad humana, se consolidó como el medio más eficaz para formar docentes reflexivos, sensibles y comprometidos. Tal como señalaba Pennac (1992), “el verbo leer no soporta el imperativo”, y, sin embargo, enseñar a leer el mundo sí es un imperativo moral para el educador.

Así, la travesía de estos estudiantes de lectores a docentes constituye una metáfora del aprendizaje transformador, un proceso en el que el conocimiento se funde con la emoción, y la pedagogía se eleva a la categoría de arte.

No atender estos aspectos hubieran significado mantener una enseñanza centrada en la memorización de datos y autores, sin conectar las obras con sus contextos culturales ni con la práctica pedagógica. Sin embargo, al reconocer el problema como una oportunidad, la asignatura se convirtió en un espacio de innovación metodológica donde fue posible replantear los modos de leer y enseñar literatura.

A través de estrategias como los círculos literarios, los diálogos socráticos y la interpretación colaborativa de textos, los estudiantes no solo participaron activamente en la construcción de significado, sino que también desarrollaron progresivamente habilidades de análisis crítico y argumentación fundamentada. Cada metodología respondió a un propósito formativo específico y generó resultados observables tanto en la competencia lingüística como en la madurez interpretativa de los futuros docentes.

En los círculos literarios, los grupos de cinco a seis participantes asumían roles rotativos —coordinador, analista de lenguaje, conector cultural, intérprete emocional y relator—, lo que garantizaba la participación equitativa y la responsabilidad compartida. Este formato fomentó el diálogo horizontal y permitió que los estudiantes descubrieran múltiples perspectivas sobre un mismo texto. Por ejemplo, durante la lectura de *The Tell-Tale Heart* de Edgar Allan Poe, surgieron discusiones sobre la naturaleza del remordimiento y la locura, que luego se vincularon con el manejo de emociones en contextos educativos. Las evidencias recogidas en las rúbricas de observación mostraron un aumento del 30 % en la frecuencia y calidad de las intervenciones argumentativas, especialmente en el uso de conectores discursivos, citas textuales y contraargumentos.

Los diálogos socráticos, por su parte, se orientaron a promover el pensamiento reflexivo mediante preguntas abiertas que invitaban a problematizar el contenido literario. Bajo la guía del docente, los estudiantes debatieron temas como la justicia, la libertad y la moralidad, basándose en obras como *Animal Farm* de George Orwell y *A Jury of Her Peers* de Susan Glaspell. Este método favoreció la articulación de ideas complejas y la formulación de juicios sustentados en evidencia textual. Los registros de participación reflejaron que el 70 % de los estudiantes logró sostener argumentos de manera coherente durante más de dos turnos de intervención, demostrando un dominio progresivo del discurso académico en inglés.

En cuanto a la interpretación colaborativa de textos, se implementó una dinámica de análisis conjunto en la que los estudiantes debían construir una lectura común a partir de evidencias textuales y contextuales. Esta metodología se aplicó con especial éxito en la poesía como *Sonnet 18* de Shakespeare y *Still I Rise* de Maya Angelou, donde la dimensión simbólica y emocional del lenguaje literario permitió explorar la relación entre estética, identidad y resistencia. Los resultados cualitativos obtenidos de las bitácoras reflexivas evidenciaron que estas obras potencian especialmente la empatía, la expresión personal y la argumentación interpretativa, pues invitan al lector a confrontar su propia visión del mundo.

En síntesis, la combinación de estas estrategias metodológicas permitió que la literatura se transformara en un espacio de pensamiento crítico, sensibilidad estética y aprendizaje social. Las evidencias recogidas rúbricas, grabaciones de debates, producciones escritas y reflexiones finales muestran que las obras de contenido ético, político o existencial (como las de Orwell, Angelou, Poe o Shakespeare) son las que mejor potencian resultados en términos de análisis, argumentación y desarrollo de la voz docente. Estas

prácticas confirmaron que, cuando la lectura literaria se aborda desde la interacción y la reflexión guiada, los estudiantes no solo aprenden sobre los textos, sino también sobre sí mismos como lectores, ciudadanos y futuros educadores. Los principales elementos de la propuesta se sintetizan en la Tabla 1.1:

Tabla 1.1: Estrategias de lectura y escritura aplicadas: descripción, evidencias y resultados

| Estrategia aplicada | Descripción metodológica | Tipo de obras utilizadas | Evidencias de aplicación | Resultados observados |
|----------------------------------|---|---|--|---|
| Círculos literarios cooperativos | Los estudiantes se organizaron en grupos de 5 a 6 participantes con roles rotativos (coordinador, analista, conector cultural, intérprete emocional, relator). Cada sesión implicó lectura previa, discusión guiada y registro reflexivo. | Relatos breves con carga psicológica o moral, como <i>The Tell-Tale Heart</i> (Edgar Allan Poe) y <i>The Gift of the Magi</i> (O. Henry). | Rúbricas de observación, grabaciones de debates, bitácoras grupales. | Incremento del 30% en la frecuencia y calidad de las intervenciones argumentativas. Mayor uso de citas textuales y conectores lógicos. Desarrollo de pensamiento crítico y empatía lectora. |

Continúa en la siguiente página

| Estrategia aplicada | Descripción metodológica | Tipo de obras utilizadas | Evidencias de aplicación | Resultados observados |
|--|--|---|---|---|
| Diálogos socráticos | Sesiones de debate estructuradas en torno a preguntas abiertas (e.g., “¿La justicia es universal o contextual?”). Los estudiantes argumentaron con evidencias textuales y ejemplos contemporáneos. | Textos con contenido ético, político o social: <i>Animal Farm</i> (George Orwell), <i>A Jury of Her Peers</i> (Susan Glaspell). | Transcripciones de debates, listas de cotejo de participación, síntesis reflexivas posteriores. | 70% de los estudiantes sostuvo argumentos coherentes en más de dos intervenciones. Mejora en el uso del discurso académico en inglés y en la escucha crítica. |
| Interpretación colaborativa de textos poéticos | Análisis conjunto de poemas mediante identificación de recursos literarios, discusión de significados simbólicos y producción de paráfrasis colectivas. | Poesía con fuerte carga simbólica e identitaria: <i>Sonnet 18</i> (William Shakespeare), <i>Still I Rise</i> (Maya Angelou). | Diarios reflexivos, mapas conceptuales, grabaciones de lecturas dramatizadas. | Aumento de la empatía estética y expresión personal. Consolidación de la argumentación interpretativa. Reconocimiento del valor cultural de la literatura. |

Continúa en la siguiente página

| Estrategia aplicada | Descripción metodológica | Tipo de obras utilizadas | Evidencias de aplicación | Resultados observados |
|--|--|--|--|---|
| Escritura reflexiva y ensayos críticos | Producción de ensayos cortos y entradas de diarios personales que integraban análisis textual y reflexión docente. | Obras narrativas y teatrales con dilemas educativos: <i>To Sir, With Love</i> (E. R. Braithwaite), <i>The Miracle Worker</i> (William Gibson). | Ensayos evaluados con rúbrica, revisión por pares, portafolio digital. | Evidencias de autoconciencia docente y madurez discursiva. Articulación entre pensamiento crítico y vocación profesional. |

Fuente: elaboración propia.

De manera complementaria, los resultados cuantitativos mencionados en las observaciones (por ejemplo, el incremento del 30% en la frecuencia y calidad de las intervenciones argumentativas) fueron obtenidos a partir del análisis comparativo de las rúbricas de desempeño aplicadas en tres momentos del curso (inicio, mitad y cierre del semestre). La frecuencia se calculó en función del número promedio de participaciones orales registradas por sesión, mientras que la calidad se valoró mediante criterios de coherencia argumentativa, uso de citas textuales y pertinencia de los conectores discursivos.

Al mirar hacia atrás, esta experiencia mostró que la literatura puede ser mucho más que un contenido académico: es un puente hacia la reflexión, la sensibilidad y el compromiso humano. En el aula, cada lectura se transformó en una oportunidad para pensar, sentir y dialogar; cada texto literario se convirtió en una voz que invitó a cuestionar el mundo y a encontrar la propia. Las estrategias aplicadas despertaron en los estudiantes no solo la curiosidad intelectual, sino también la capacidad de escucharse a sí mismos y a los demás. Por ello, incluir en los anexos fragmentos manuscritos, portafolios y ejemplos comparativos de escritura no será solo una evidencia técnica, sino una forma de conservar las huellas de ese crecimiento colectivo. En definitiva, la literatura enseñada desde la crítica y la empatía se revela como un acto pedagógico profundamente humano: leer para comprender, escribir para transformar y enseñar para seguir aprendiendo.

Bibliografía

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Braithwaite, E. R. (1959). *To Sir, With Love*. St. Martin's Press.
- Bruner, J. (1991). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching Literature*. Longman.
- Chambers, A. (2011). *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Thimble Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath.
- Duff, A., & Maley, A. (2007). *Literature*. Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frost, R. (1916). *The Road Not Taken*. Henry Holt.
- Gilman, C. P. (1892). The Yellow Wallpaper. *The New England Magazine*.
- hooks bell, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further Notes on the Four Resources Model. *Reading Online*, 3(2).
- Orwell, G. (1945). *Animal Farm*. Secker; Warburg.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life* (3.^a ed.). Pearson.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela* [Traducción de M. M. de Torre]. Anagrama.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5.^a ed.). Modern Language Association.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

2

Autobiografía docente: estrategia para reflexión pedagógica, conocimiento y valores ciudadanos

Rufina Narcisa Bravo Alvarado ²

El trabajo demuestra que la autobiografía docente es una herramienta eficaz para fortalecer la comunicación y las competencias ciudadanas en estudiantes de diversos niveles. A partir de cinco vivencias significativas, la autora reflexiona sobre el poder del relato y la experiencia vivida para asumir posturas críticas, proponer cambios y transformar personas e instituciones. Mediante narración y rememoración, plantea propuestas didácticas transferibles que enriquecen tanto a docentes en ejercicio como a futuros formadores. Desde la comprensión de la educación como un acto inevitablemente político—por involucrar contextos y sujetos reales—se subraya la academia como laboratorio de prácticas ciudadanas orientadas a producir conocimiento, sentido y esperanza para la sociedad.

²Universidad Estatal de Milagros, rbravoa@unemi.edu.ec.

Índice

| | |
|---|-----------|
| 2.1. Introducción | 32 |
| 2.2. La narrativa docente como eje de reflexión, identidad y transformación pedagógica | 34 |
| 2.3. VIVENCIA1: | 35 |
| 2.3.1. Vínculos y respeto: el aprendizaje del encuentro humano en el aula | 35 |
| 2.3.2. Aprendizajes que deja el relato | 37 |
| 2.3.3. Estrategias para otros docentes | 38 |
| 2.3.4. Herramientas didácticas derivadas del relato | 39 |
| 2.3.5. Formación de ciudadanos críticos y participativos | 39 |
| 2.4. VIVENCIA 2: | 40 |
| 2.4.1. Educar desde el respeto: una lección sobre diversidad y ciudadanía | 40 |
| 2.4.2. Descripción de la experiencia y su problemática | 40 |
| 2.4.3. Interpretación y análisis de la situación y la intervención | 41 |
| 2.4.4. Aprendizajes surgidos de la experiencia | 42 |
| 2.4.5. Propuestas, herramientas y proyección educativa | 43 |
| 2.4.6. Conclusión: educar como acto ético y transformador | 44 |
| 2.5. VIVENCIA 3: | 44 |
| 2.5.1. La voz que se levanta: una experiencia de aprendizaje ético y comunicativo | 44 |
| 2.5.2. De la tensión al aprendizaje mutuo: el giro pedagógico | 48 |
| 2.5.3. El docente frente al espejo: reconocer el error como práctica ética | 49 |
| 2.5.4. La ciudadanía en el aula: formar con el ejemplo | 49 |
| 2.5.5. Aprender a hablar y a rectificar: la doble lección | 50 |
| 2.5.6. Conclusión: lo que la sistematización hace visible | 50 |
| 2.5.7. Aprendizajes que deja el relato | 51 |

| | |
|--|-----------|
| 2.5.8. Estrategias para otros docentes | 51 |
| 2.5.9. Herramientas didácticas derivadas del relato | 52 |
| 2.5.10. Tipo de formación ciudadana que promueve | 52 |
| 2.6. VIVENCIA 4: | 54 |
| 2.6.1. Educación, dignidad y resistencia | 54 |
| 2.6.2. Aprendizajes que deja el relato | 56 |
| 2.6.3. Estrategias para otros docentes | 57 |
| 2.6.4. Herramientas didácticas derivadas del relato | 57 |
| 2.6.5. Tipo de formación ciudadana que promueve | 58 |
| 2.7. VIVENCIA 5: | 59 |
| 2.7.1. Dinámicas de poder y de transformación | 59 |
| 2.7.2. El acto reflexivo y la toma de postura ética | 59 |
| 2.7.3. La respuesta institucional y el giro humano | 60 |
| 2.7.4. Recolección de aprendizajes en la experiencia narrada | 61 |
| 2.7.5. Sistematización global de la serie de experiencias: narrar para aprender | 62 |
| 2.7.6. Aporte de esta sistematización a la formación de profesores . . . | 64 |
| 2.7.7. Para finalizar | 65 |

2.1. Introducción

“Educar es un acto de amor y, por tanto, un acto de valentía” (Freire, 1997). Esta afirmación sintetiza de manera profunda la esencia de la práctica docente y ha acompañado mi recorrido profesional desde mis primeros encuentros frente al aula. Ser maestra no ha significado solamente desempeñar una profesión, sino vivir una experiencia que transforma, cuestiona, sensibiliza y compromete con la humanidad de quienes aprenden. A través de la enseñanza, he descubierto que la educación auténtica no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se nutre del vínculo humano, del reconocimiento del otro y de la capacidad de transformar la realidad mediante la palabra, la reflexión y la acción.

Este capítulo constituye un esfuerzo por sistematizar un conjunto de vivencias autobiográficas que revelan cómo la historia personal del docente puede convertirse en una estrategia pedagógica poderosa para promover la reflexión crítica, el interés por el conocimiento y la formación ciudadana. La autobiografía docente, lejos de ser un simple ejercicio narrativo, se configura como una herramienta de investigación y desarrollo profesional. Desde este enfoque, narrar la propia experiencia permite comprender cómo se construye la identidad docente, cómo se entrelazan las emociones con la pedagogía y cómo la práctica educativa se convierte en un acto ético y transformador.

La investigación biográfico-narrativa ha demostrado ampliamente que los relatos de vida de los docentes funcionan como una vía para comprender los saberes profesionales, la subjetividad y los procesos emocionales que intervienen en el quehacer cotidiano del aula. Autores como Morales y Taborda (2021) sostienen que este enfoque posibilita rescatar la dimensión humana del docente, comprenderlo en su contexto sociocultural y valorar el modo en que sus experiencias personales influyen en su práctica profesional. La autobiografía, en este sentido, constituye una ventana hacia la comprensión profunda del sujeto que enseña, su historia, sus contradicciones, sus aprendizajes y su visión ética del acto educativo.

Asimismo, investigaciones recientes como las de Bermúdez (2025) reafirman la importancia de la memoria y la autobiografía como herramientas fundamentales para documentar y analizar la experiencia educativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. La memoria docente permite reconstruir aquello que marca el camino formativo: los desafíos enfrentados, las injusticias experimentadas, las decisiones éticas tomadas y los aprendizajes que emergen de lo cotidiano. En concordancia, Hernández y Quintero

(2022) destacan que la escritura de la experiencia posibilita tensar y resignificar las prácticas pedagógicas, convirtiéndolas en espacios de crítica, reconstrucción y sentido.

Desde esta perspectiva, la autobiografía docente se sitúa en el horizonte de una educación entendida como práctica de la libertad. Freire (1970, 2004) propone que el diálogo auténtico surge de la unión entre reflexión y acción; por ello, narrar la propia experiencia no solo ayuda a comprenderla, sino también a transformarla. La palabra autobiográfica es, entonces, un puente entre el pasado vivido y la práctica presente, un medio para repensar las decisiones pedagógicas y reorientarlas hacia valores como la justicia, la dignidad, la equidad y la esperanza.

Este capítulo presenta múltiples vivencias que se desarrollan en escenarios diversos: el aula universitaria, instituciones educativas de carácter particular, espacios de convivencia escolar y momentos decisivos de la trayectoria formativa. En cada una de estas experiencias emergen aprendizajes éticos, dilemas docentes y tensiones que permiten comprender la complejidad del oficio. Sin embargo, más allá de lo anecdótico, cada relato busca mostrar cómo la educación es un proceso profundamente humano, donde el docente también aprende, se transforma y se reconstruye.

Como afirman Bravo y Landeros (2020), la sistematización de la experiencia convierte la práctica docente en un conocimiento legítimo, capaz de orientar y generar reflexión en otros educadores. Así, esta autobiografía no pretende ser un ejercicio intimista, sino una invitación a mirar la docencia como un acto crítico, afectivo y comprometido con la dignidad humana. A través de mis vivencias, el lector encontrará dudas, miedos, decisiones difíciles y momentos de iluminación pedagógica que, lejos de cerrarse en mi historia individual, buscan dialogar con la experiencia colectiva del magisterio.

La educación, finalmente, se convierte aquí en una práctica ética y liberadora. Las vivencias narradas aspiran a mostrar que la libertad no es un concepto abstracto, sino una práctica cotidiana que se ejerce cuando los estudiantes se atreven a cuestionar, a argumentar, a disentir con respeto y a asumir su voz como parte de la construcción democrática. Como proponen Montenegro y Alvarado (2022), la docencia autobiográfica favorece la formación ciudadana al modelar valores, actitudes y prácticas que los estudiantes observan, interiorizan y transforman.

En suma, esta introducción abre un recorrido que integra memoria, reflexión crítica, análisis pedagógico y compromiso ético. La autobiografía se convierte en un espacio de encuentro, donde el docente se mira a sí mismo para comprender su práctica y, desde allí,

proyectar una educación más justa, más humana y consciente de su papel en la formación de ciudadanos capaces de transformar su entorno.

A continuación, se desarrollan los fundamentos teóricos que sustentan la narrativa autobiográfica, seguidos de las vivencias que constituyen el corazón de este capítulo y del análisis que les otorga sentido dentro del marco de la formación docente y ciudadana.

2.2. La narrativa docente como eje de reflexión, identidad y transformación pedagógica

La autobiografía docente, entendida como un proceso sistemático de reconstrucción narrativa de la experiencia, se ha consolidado en la literatura reciente como una herramienta epistemológica y formativa de alto valor para el análisis de la práctica educativa. Diversos estudios señalan que narrar la propia trayectoria permite al docente articular saberes implícitos, reconocer tensiones de su labor profesional y proyectar nuevas formas de actuación pedagógica (Hernández Sancho, 2021; (Bolívar, 2018). Esta perspectiva coincide con las investigaciones de Santos-Guerra (2020), quien sostiene que la reflexión narrativa no solo contribuye al desarrollo profesional, sino que además redefine la identidad docente en diálogo con los desafíos contemporáneos de la educación.

La experiencia, como núcleo de toda práctica educativa, adquiere sentido únicamente cuando es objeto de análisis crítico. Imbernón (2019) y Medina y Murillo (2022) argumentan que la profesionalización docente depende de la capacidad de interpretar la propia práctica para transformarla, enfatizando que el aprendizaje auténtico surge cuando el educador problematiza sus acciones, convicciones y decisiones pedagógicas. De este modo, la narrativa docente se convierte en una práctica reflexiva que articula teoría, vivencia y ética profesional, permitiendo que el docente actúe con mayor conciencia y deliberación en entornos educativos complejos.

Desde el marco de la pedagogía crítica contemporánea, las relecturas actuales de Freire subrayan que la formación docente debe fundamentarse en el diálogo, la autonomía, la solidaridad y la problematización permanente de la realidad (Freire, reedición de 2020; Torres, 2023). Estas líneas de pensamiento sostienen que el aula es un espacio político donde convergen saberes, experiencias e identidades diversas, y donde la práctica docente demanda no solo transmisión de contenidos, sino acompañamiento ético para construir ciudadanía crítica. Bajo este enfoque, la autobiografía docente no es un simple ejerci-

cio de narración introspectiva, sino un acto profundamente político, en tanto le permite al maestro, entre otras cosas, reconocer su lugar dentro de las dinámicas de poder que atraviesan la educación.

En concordancia, investigaciones inspiradas en hooks (reedición de 2020) destacan que la enseñanza crítica implica desafiar los silencios impuestos por las estructuras sociales y promover una pedagogía situada en la justicia, el respeto y la humanización. La narrativa docente toma aquí un rol emancipador: narrar no solo significa recordar, sino también nombrar inequidades, visibilizar experiencias frecuentemente marginadas y construir prácticas que respondan a los principios de inclusión y equidad educativa (García López, 2022). Así, la autobiografía se configura como una práctica de resistencia pedagógica que fortalece el compromiso ético del docente con la transformación social.

Finalmente, en el campo de la formación de profesores, los estudios más recientes han señalado que la escritura reflexiva fomenta competencias profesionales esenciales, tales como la metacognición, la sensibilidad intercultural, la toma de decisiones fundamentadas y el pensamiento crítico (Ruiz Cabrera, 2023; Sánchez, 2024). Al integrar la autobiografía en los procesos formativos, los futuros docentes desarrollan una mirada más profunda sobre su rol y sobre los valores que orientan su práctica, comprendiendo que enseñar no es únicamente una actividad técnica, sino una experiencia humana cargada de responsabilidad social.

En suma, la narrativa docente representa un instrumento central para la construcción de una práctica pedagógica ética, crítica y transformadora. Su integración en los procesos formativos no solo fortalece la identidad profesional, sino que también potencia una enseñanza orientada a la emancipación, la justicia educativa y el compromiso con un aprendizaje significativo que responda a las exigencias de un mundo cambiante. A continuación, entonces, se plantean una serie de vivencias docentes y se sistematiza la experiencia, a fin de construir verdaderos saberes pedagógicos.

2.3. VIVENCIA1:

2.3.1. Vínculos y respeto: el aprendizaje del encuentro humano en el aula

Recuerdo con claridad mis primeros días frente a los estudiantes: una mezcla de ilusión, responsabilidad y un miedo profundo a no estar a la altura del reto. Era mi primera

clase universitaria; el aula estaba llena, los rostros expectantes, las miradas fijas sobre mí. Confieso que por un instante deseé salir corriendo. Mis manos sudaban, mi respiración se entrecortaba y mi mente era un torbellino de ideas desordenadas.

La asignatura era Proyectos de Investigación, precisamente una de las materias que más respeto me inspiraban, porque exigía rigor, claridad metodológica y un dominio que aún sentía no poseer completamente. Pensaba que aquella sería la última clase que querría impartir. Sin embargo, la vida, y la docencia tienen la virtud de llevarnos exactamente hacia los lugares donde más necesitamos aprender.

Durante esas primeras dos horas de clase, mi voz temblaba, mis palabras parecían flotar sin destino, y al concluir, me pregunté con inquietud: ¿me habrán comprendido? ¿Habrá quedado algo en ellos más allá del contenido? Tal vez no lo sabía entonces, pero ese momento de vulnerabilidad sería el inicio de mi verdadera formación como docente.

Con el paso de los días, comprendí que enseñar no consiste en dominar el discurso ni en demostrar autoridad; enseñar es crear vínculos, es tender puentes entre la ciencia y la sensibilidad, entre la mente y el corazón. El maestro no enseña únicamente para que sus estudiantes brillen como profesionales competentes, sino para que su aprendizaje se convierta en una herramienta de vida, en una manera más humana de habitar el mundo.

Como señala Freire (1997), “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (p. 24). Ese respeto no se limita al conocimiento previo del estudiante, sino que abarca su historia, su identidad y su forma particular de aprender. La educación es un acto de encuentro, y todo encuentro auténtico requiere reconocimiento y afecto.

Esa certeza se afianzó un día que, tras una jornada particularmente tensa, un estudiante se me acercó y me dijo con voz sincera:

—Profe, gracias por escucharnos; gracias por mirarnos a los ojos; gracias por comprendernos.

Aquel gesto, aparentemente simple, fue para mí una revelación. Comprendí que más allá de los contenidos curriculares, los estudiantes valoran la presencia, la escucha y la empatía. En ese instante entendí que la docencia es un ejercicio profundamente ético, porque se sustenta en el respeto a la dignidad del otro, en el reconocimiento de que cada estudiante es un ser con una historia que merece ser mirada sin prejuicios.

La filósofa feminista Nel Noddings (2003) sostiene que “la relación de cuidado es la esencia de la educación moral” (p. 12). Cuidar no significa sobreproteger, sino acompañar con ternura y firmeza el proceso de aprendizaje del otro. Este tipo de pedagogía afectiva

no contradice la exigencia académica, sino que la enriquece, porque donde hay vínculo hay compromiso, y donde hay confianza, florece el deseo de aprender.

El vínculo educativo, entonces, se convierte en un proceso bidireccional. Como advierte Maturana (1990), “todo acto educativo es un acto de amor, porque solo en el amor surge el otro como legítimo otro en la convivencia” (p. 36). En ese sentido, el respeto no es un gesto externo ni una norma impuesta, sino una forma de relación. En el aula, cada palabra, cada mirada y cada silencio pueden edificar o destruir la confianza; pueden ser vehículo de crecimiento o de humillación.

Desde ese día comprendí y me planteé el propósito profesional de que el aula no sería para mí un espacio jerárquico, sino un escenario de diálogo, reciprocidad y construcción mutua. En palabras de Bolívar (2018), “la práctica docente se transforma cuando el profesor deja de ser transmisor para convertirse en acompañante y coaprendiz” (p. 44). Ese giro, de la autoridad vertical al encuentro horizontal, cambia por completo la naturaleza de la enseñanza.

Hoy sé que enseñar es una forma de encuentro humano. Encuentro humano que implica mirar al estudiante como un sujeto de posibilidades, no de carencias; reconocer que la educación es tanto un acto de conocimiento como de esperanza. Eisner (2002) expresa que “la enseñanza es una forma de arte, y el arte, en última instancia, consiste en revelar humanidad” (p. 18).

Por eso, cada clase es para mí una oportunidad de aprender nuevamente: a escuchar, a comprender, a conectar. He descubierto que el conocimiento florece en el terreno fértil del respeto y el afecto, y que la relación educativa solo se vuelve significativa cuando ambos, docente y estudiante, se reconocen como personas en proceso de crecimiento.

Así, mis primeras experiencias frente al aula dejaron de ser un recuerdo de miedo para convertirse en una lección de vida. Aprendí que el conocimiento sin vínculo es vacío, y que el vínculo sin respeto es frágil. Pero cuando ambos se entrelazan, el saber y el sentir, la mente y el corazón, nace la verdadera educación: aquella que transforma, que libera y que deja huella.

2.3.2. Aprendizajes que deja el relato

Si analizo mi propio relato, la escena de la primera clase en Proyectos de Investigación, con manos sudorosas, voz temblorosa y la duda sobre si los estudiantes comprendieron algo, evidencia que la identidad docente se construye en medio de la vulnerabilidad y

no desde una seguridad perfecta y acabada. En segundo lugar, el relato deja claro que la docencia se redefine cuando la maestra descubre que enseñar no es solo dominar el contenido, sino crear vínculos y tender puentes entre la ciencia y la sensibilidad, entre la mente y el corazón, de modo que el aprendizaje se vuelva una herramienta para habitar el mundo de manera más humana. En tercer lugar, la experiencia narrada enseña que los estudiantes valoran profundamente la presencia, la escucha y la empatía; el agradecimiento del estudiante que dice ‘gracias por escucharnos, por mirarnos a los ojos, por comprendernos’ se convierte en un punto de inflexión que confirma que la docencia es un ejercicio ético de respeto a la dignidad del otro y de reconocimiento de su historia y su forma particular de aprender, en sintonía con la educación como acto de amor y valentía que plantea Freire.

2.3.3. Estrategias para otros docentes

Si tomo mi relato autobiográfico y a partir de él me doy a la tarea de extraer ideas que pudieran entablar diálogos pedagógicos o servir de guía para otros profesores, encuentro que una primera estrategia consiste en reconocer y trabajar la propia vulnerabilidad docente, entendiendo el miedo como punto de partida legítimo y no como motivo de vergüenza; compartir estas vivencias en espacios de reflexión pedagógica puede ayudar a resignificar la experiencia y a construir una identidad profesional más honesta, máxime en contextos sociales y culturales en los que el magisterio se encuentra poco valorado e incluso, muchas veces, en verdadero peligro.

Una segunda estrategia podría consistir en centrar la práctica pedagógica en la construcción de un vínculo, incorporando intencionalmente momentos de escucha en la clase, preguntando a los estudiantes cómo se sienten, qué han comprendido y qué les ha costado, y validando sus emociones y esfuerzos. Muchos maestros con décadas de experiencia se sorprenderían de los hallazgos que pueden atesorarse como producto de una práctica como esta.

Una tercera estrategia es explicitar de manera frecuente y constante ante el grupo que la asignatura no solo busca desarrollar competencias técnicas o saberes disciplinares, sino también formar personas más sensibles y comprometidas, lo que implica relacionar el contenido con la vida cotidiana y con los desafíos éticos de la realidad social, tal como proponen las perspectivas críticas sobre la educación y la autobiografía docente trabajadas por Morales y Bermúdez. De esta manera, la posición docente se desplaza de la autoridad

vertical basada en el miedo a “no saber suficiente” hacia una autoridad dialogante, que se asume como acompañante y coaprendiz.

2.3.4. Herramientas didácticas derivadas del relato

Con frecuencia, con mucha mayor frecuencia de la que nos gustaría admitir, los docentes sentimos que no tenemos suficientes estrategias prácticas para el trabajo en aula. Pienso que de la experiencia narrada pueden, quizá, extraerse algunas: una de ellas es la incorporación de rondas de palabra breves al inicio o al final de la clase, en las que los estudiantes expresen cómo se sienten, qué les generó la sesión o qué dudas mantienen, de modo que la voz estudiantil tenga un espacio real, significativo. Otra herramienta es el uso de pequeños diarios de aula, físicos o digitales, donde los estudiantes puedan registrar semanalmente sus sensaciones sobre el proceso de aprendizaje y donde el docente también pueda escribir sus reflexiones sobre el grupo; este recurso convierte la experiencia cotidiana en material de pensamiento y mejora continua, en coherencia con la lógica autobiográfica y de memoria pedagógica que enfatiza Bermúdez. También pueden elaborarse acuerdos de convivencia construidos con el grupo, que incluyan compromisos explícitos de no ridiculizar ni humillar, de mirar al otro con respeto y de cuidar el clima afectivo del aula. Finalmente, la planificación de actividades participativas, como discusiones guiadas, espacios de preguntas abiertas o momentos de retroalimentación mutua, se convierte en una herramienta para pasar del monólogo magistral a un diálogo real, tal como sugiere la concepción freireana del acto educativo como encuentro transformador.

2.3.5. Formación de ciudadanos críticos y participativos

Al construir un espacio donde la palabra circula con respeto, donde las miradas no juzgan, sino que reconocen y donde la empatía tiene valor pedagógico, el aula se transforma en un pequeño laboratorio de vida democrática. Los estudiantes aprenden a reconocerse como sujetos de derechos y de posibilidades, a expresar sus emociones sin temor a la burla y a escuchar a los otros como legítimos otros, en la línea de lo propuesto por Maturana y por las éticas del cuidado. Esta forma de relación educativa enseña que el trato digno, la responsabilidad por la propia palabra y la construcción colectiva de normas son prácticas ciudadanas, no solo escolares. Al mismo tiempo, un docente que asume la tarea de narrar y reflexionar su experiencia, se sitúa como ciudadana crítica que revisa su propio ejercicio de poder en el aula, lo que coincide con la mirada de Morales y Taborda (2021) sobre la

autobiografía docente como vía para comprender y transformar la identidad profesional. En síntesis, esta vivencia impulsa una ciudadanía basada en el respeto, la escucha y la corresponsabilidad, donde la educación deja huellas no solo en el saber académico, sino en la manera de convivir con los demás.

2.4. VIVENCIA 2:

2.4.1. Educar desde el respeto: una lección sobre diversidad y ciudadanía

Los hoy pasan y se suceden unos a otros; y, con el tiempo, solemos clasificarlos como pasado o futuro. Así nos han enseñado a comprender el fluir del tiempo: como una línea que separa lo que fue de lo que será. Sin embargo, cada hoy encierra la oportunidad de transformar lo que seremos mañana. No pretendo filosofar demasiado, pero fue precisamente en uno de esos hoy donde ocurrió una experiencia que aún resuena en mi conciencia docente.

La mañana transcurría con normalidad. Mientras tomaba la lista de asistencia, uno de mis estudiantes ingresó tarde al aula. Su llegada provocó que el resto del grupo desviara inmediatamente la atención: surgieron miradas burlonas, silbidos y risas contenidas, como un coro improvisado de discriminación. El motivo era claro: su identidad como joven homosexual. La homofobia —esa violencia silenciosa pero persistente— tomó por un instante el control del curso.

El joven avanzó con un andar pausado, intentando disminuir su presencia; su rostro estaba desencajado y su mirada evitaba encontrarse con otras. En el ambiente, un murmullo hiriente se extendía acompañado de imitaciones que buscaban ridiculizarlo. Esa escena dejó al descubierto algo doloroso: los prejuicios y las prácticas de exclusión siguen habitando las aulas, espacios que deberían ser garantes de seguridad y aprendizaje (UNESCO, 2021). En cuestión de segundos, el clima del aula se volvió tenso, cargado de una violencia simbólica profundamente lacerante.

2.4.2. Descripción de la experiencia y su problemática

El estudiante, visiblemente afectado, buscó camuflarse entre sus compañeros, como si el aula —concebida para el aprendizaje y el desarrollo humano— se hubiera convertido en

un espacio de tormento y tristeza. Comprendí entonces que no estaba frente a una simple burla, un momento de hilaridad entre compañeros, sino ante la expresión de un patrón cultural sedimentado: la normalización de la exclusión hacia las diversidades sexuales.

Investigaciones recientes confirman que el ambiente escolar continúa siendo uno de los lugares donde más se reproducen microviolencias contra estudiantes LGBTIQ+, afectando su bienestar emocional y su rendimiento académico (Poteat Russell, 2021; Baiocco et al., 2020). Este tipo de dinámicas, muchas veces naturalizadas, exige intervenciones pedagógicas activas y conscientes.

Frente a la situación, decidí detener la clase. Cerré el cuaderno de asistencia, respiré hondo y, con voz serena pero firme, pedí que nos miráramos unos a otros. Pregunté qué significaba realmente respetar. El silencio que siguió fue revelador: el grupo no solo evitaba responder, sino también asumir la responsabilidad colectiva del acto. Abrí entonces un espacio de diálogo reflexivo para revisar la noción de alteridad, dignidad y empatía. Esta decisión se fundamenta en la pedagogía humanizadora propuesta por Freire (2020), que invita a confrontar las injusticias y promover la conciencia crítica.

2.4.3. Interpretación y análisis de la situación y la intervención

Esta experiencia, quizá mucho más frecuente de lo que pensamos, nos permite comprender que la escuela (en el más amplio sentido del término) es un escenario donde coexisten y a la vez entran en tensión tanto prácticas inclusivas como formas de exclusión basadas en orientación sexual, identidad o expresión de género. Según Kosciw et al. (2022), la homofobia en contextos educativos afecta la participación, la autoestima y la permanencia escolar. En consecuencia, la intervención docente se vuelve una herramienta ética indispensable e impostergable.

El diálogo abierto en el aula se vinculó con el enfoque de educación inclusiva, que promueve la participación plena de todos los estudiantes en igualdad de condiciones (Booth Ainscow, 2019). Asimismo, responde a planteamientos actuales que destacan la necesidad de crear ambientes emocionalmente seguros para garantizar procesos de aprendizaje significativo (OECD, 2020). La palabra del docente, cuando se ejerce desde una perspectiva ética, puede frenar dinámicas de violencia simbólica y convertirse en un recurso transformador.

Durante el intercambio de ideas y posturas, algunos estudiantes reconocieron que el “chiste fácil” hiere más de lo que parece, mientras que otros admitieron no haber reflexionado nunca sobre cómo se siente quien es objeto de burla. Este despertar de la conciencia coincide con lo que Nussbaum (2021) denomina imaginación moral: la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprenderlo y actuar con humanidad.

El aula se transformó entonces en un espacio de reconocimiento. El estudiante discriminado levantó la mirada lentamente; no dijo nada, pero su gesto expresó alivio y validación. Tal como afirma Habermas (2019), el entendimiento solo es posible cuando los sujetos se reconocen mutuamente como interlocutores válidos capaces de hablar y ser escuchados. Vale la pena intentar transformar todas las aulas en espacios de reconocimiento.

2.4.4. Aprendizajes surgidos de la experiencia

La aproximación reflexiva acerca de lo ocurrido nos permite identificar al menos cuatro aprendizajes clave para la práctica docente, para toda práctica educativa, independiente del nivel de formación o el tipo de institución:

- **La discriminación no puede ser normalizada**, debe ser confrontada mediante intervenciones pedagógicas claras.
- **El respeto no se presupone**, se enseña, se modela y se practica.
- **La convivencia escolar es un aprendizaje transversal**, fundamental para el desarrollo de la ciudadanía.
- **Las palabras del docente son poderosas**, capaces de transformar dinámicas y generar conciencia colectiva.

A partir de este episodio, incorporé pausas éticas, reflexiones grupales periódicas y actividades que visibilizan la diversidad como valor. La ética cívica —como explica Cortina (2021)— se construye desde el reconocimiento del otro y el compromiso con la dignidad humana.

Desde entonces, la dinámica del grupo cambió notablemente. Las bromas hirientes desaparecieron y comenzaron a surgir gestos de solidaridad. El respeto no fue impuesto por norma, sino construido colectivamente. Esto evidencia que la ciudadanía se aprende

en la práctica cotidiana, en esos “hoy” que desafían creencias y abren oportunidades de transformación.

2.4.5. Propuestas, herramientas y proyección educativa

Esta experiencia y su abordaje reflexivo, que podrían tomarse como una simple anécdota, una más entre muchas vivencias en entornos de clase, generó un conjunto de estrategias que, analizadas, adaptadas y contextualizadas, pueden servir a otros docentes:

Pausas éticas

Un docente debe estar preparado para interrumpir la clase ante situaciones de maltrato, discriminación, acoso, señalamiento o cualquier forma de violencia simbólica para reflexionar sobre lo ocurrido. Esta práctica evita la normalización del daño y convierte el conflicto en aprendizaje.

Diálogo guiado

La intervención del docente puede estar basada en preguntas como:

- ¿Qué significa respetar?
- ¿Cómo se siente quien es objeto de burla?
- ¿Qué tipo de aula queremos construir?

Estas preguntas activan la imaginación moral (Nussbaum, [2021](#)) y promueven la empatía.

Acuerdos de convivencia

Elaborar con el grupo compromisos explícitos contra la burla y a favor de la solidaridad. Revisarlos periódicamente fortalece la responsabilidad colectiva.

Actividades didácticas sobre diversidad

Incluyen análisis de casos, lecturas reflexivas, dramatizaciones y dinámicas de roles. Estas herramientas ayudan a comprender la discriminación desde múltiples perspectivas.

Formación ciudadana vivida

La ciudadanía no se limita a conocer leyes; se ejerce en la vida cotidiana del aula. Reconocer al otro como interlocutor válido es la base del aprendizaje democrático (Haberma, 2019).

2.4.6. Conclusión: educar como acto ético y transformador

Aquel día, aparentemente común, me enseñó que educar es un acto ético que se ejerce en cada gesto, palabra y silencio. La convivencia no es un elemento secundario, sino el fundamento sobre el que se edifica toda educación verdaderamente humana. Como expresa Delors (2019), educar implica aprender a conocer, hacer, ser y convivir.

Desde entonces, recuerdo que todo estudiante que ingresa al aula debe sentirse aceptado, escuchado y digno. El respeto no es una regla más: es la raíz de la ciudadanía y la condición para formar seres humanos capaces de habitar el mundo con responsabilidad y empatía.

2.5. VIVENCIA 3:

2.5.1. La voz que se levanta: una experiencia de aprendizaje ético y comunicativo

Durante un semestre, percibí en mis estudiantes un ambiente de miedo. Me confesaron que un profesor los intimidaba con su trato autoritario. El silencio se había convertido en su defensa. Al escucharlos, recordé una experiencia similar de mis años universitarios, cuando también enfrenté la injusticia. Haciendo una pausa y trayendo lo vivido que yacía en mi memoria empecé a narrarles, a medida que recordaba aquel episodio que marcaría profundamente mi comprensión sobre la justicia, la dignidad y el valor de la palabra dentro del aula:

El profesor de *Problemas Geopolíticos del Ecuador*, en la carrera de *Literatura y castellano*, había decidido adelantar el examen media hora antes del horario establecido, impidiendo mi ingreso a la evaluación. La puerta estaba cerrada, y golpeé con sutileza, con esos golpecitos que no pretenden sonar fuertes, pero que llevan la esperanza de ser escuchados.

El maestro abrió la puerta y, con voz autoritaria, me comunicó que el examen ya había comenzado. Cerró de inmediato, y aquella madera envejecida se convirtió en un símbolo de lo que muchas veces representa la educación tradicional: una barrera entre el poder y el aprendizaje, entre la norma y la empatía. Tenía yo apenas dieciocho años, y sin embargo, aquella escena me reveló que el aula puede ser tanto un espacio de libertad como de opresión, dependiendo de cómo se ejerza la autoridad.

Golpeé una segunda vez, recibiendo la misma respuesta. Pero no nací para rendirme fácilmente. Impulsada por el sentido de responsabilidad, disciplina y respeto hacia el esfuerzo académico, golpeé por tercera vez, esta vez con firmeza. Mis compañeros, que se encontraban en la misma situación, me advirtieron que no insistiera, que el profesor “me pondría el ojo” y podría hacerme reprobar el año universitario. Pero el temor no podía vencer a la dignidad. Como afirmaba Freire (1997), “enseñar exige valentía para denunciar las injusticias, pero también sensibilidad para transformar la realidad” (p. 89). Y fue precisamente esa valentía la que me sostuvo ante la puerta cerrada.

Finalmente, el docente, con una actitud punitiva y distante, me permitió ingresar, pero lo hizo bajo un tono que dejaba ver su inconformidad. Las preguntas del examen resultaban arbitrarias y sin relación con el material trabajado. Al final, mi calificación fue un escueto dos sobre diez, una nota que no reflejaba mi conocimiento, sino una respuesta emocional de poder.

Aquel hecho, aparentemente simple, me reveló la profundidad del acto educativo como relación de poder. Un ejemplo doloroso y vívido de lo que expresó Foucault (1999) cuando sostuvo que “el poder se manifiesta en las relaciones y se reproduce en los discursos” (p. 27). El aula, en ese momento, se transformó en un microcosmos del sistema social: un lugar donde la autoridad podía oprimir o emancipar. Y entendí que mi voz, por más joven o temerosa que fuera, también era una forma de resistencia, una manera de decir “estoy aquí, y merezco ser escuchada”.

Decidí entonces levantar la mano y, con respeto, pero con firmeza, le dije al profesor:

—Usted adelantó el examen media hora. Las preguntas no correspondían al material revisado, y su trato fue injusto. Si nos estamos formando para ser maestros, usted no está siendo el ejemplo que la sociedad necesita.

El aula entera enmudeció. Mis compañeros me miraban con una mezcla de sorpresa y admiración. Yo misma sentía que mi voz temblaba, pero no por miedo, sino por la fuerza de la verdad que cargaba. Había comprendido que hablar, cuando se hace con argumentos y respeto, no es un acto de rebeldía, sino de conciencia crítica.

La educación, como afirmaba Freire (2002), “*es un acto político*”, porque cada palabra dicha o silenciada contribuye a mantener o a transformar la realidad (Freire, 2002, p. 72). Levantar la voz, entonces, no era una falta, sino un ejercicio legítimo de ciudadanía educativa.

Pero aún no terminaba esta historia. Después de manifestar mi inconformidad, el profesor me miró en silencio. Había en su rostro una expresión de desconcierto, como si por primera vez alguien le tendiera un espejo. Entonces, con una voz grave, pero ya no autoritaria, dijo:

—Nadie, nunca nadie en esta vida había tenido el valor de decirme, mirándome a los ojos, que he sido injusto; que las preguntas del examen fueron rebuscadas; que inicié la prueba a mi voluntad y no conforme a las reglas de la universidad. Nadie me había dicho que no estoy siendo el ejemplo de maestro que forma a los futuros docentes que la sociedad necesita. Por ese valor, le concedo la oportunidad de rendir de nuevo su examen, el miércoles a las tres de la tarde.

Sus palabras me dejaron inmóvil. Durante unos segundos no pude descifrar si hablaba desde el sarcasmo, la burla o el legítimo reconocimiento. Pero algo era innegable: me había escuchado. En ese instante, casi imperceptible pero decisivo, la relación pedagógica cambió de naturaleza. La autoridad del docente interpelado y con la suficiente estatura ética para reconocer(se) no se impuso a través del control ni de la sanción; se transformó, se volvió un puente y no una distancia.

Comprendí entonces, con una nitidez que solo otorgan las experiencias límite, lo que Habermas (1998) anunciaba hace décadas: “la comunicación auténtica es el medio más legítimo para resolver los conflictos humanos” (p. 76). Lo que ocurrió en ese diálogo —tenso, frágil, cargado de emociones contrapuestas— no fue simplemente un intercambio de palabras, sino la apertura de un espacio donde el docente y yo dejamos de ocupar posiciones enfrentadas para convertirnos en sujetos capaces de entenderse.

Desde la perspectiva de la sistematización de experiencias, este momento se configura como un hito, un punto de inflexión que permite interpretar de manera más profunda el proceso formativo. Como señalan Jara Holliday (2018) y Martínez-Guzmán (2021), la sistematización no es solo describir hechos, sino “leer críticamente la experiencia para comprender cómo se producen las transformaciones” en las prácticas pedagógicas. Ese breve diálogo reveló una transformación silenciosa: el paso de la autoridad vertical a una autoridad dialógica.

El profesor, al reconocer mi intervención —fuera desde el acuerdo o desde la provocación— evidenció algo que a menudo pasa desapercibido: los estudiantes observan, interpretan y resignifican nuestras acciones docentes, incluso aquellas que creemos menores. Su comentario fue, en cierto modo, un espejo. Y en ese espejo pude ver no la imagen de un profesor que controla, sino la de un docente que acompaña, que asume la comunicación como una herramienta ética y no solo metodológica.

Este acontecimiento permite articular varios niveles de análisis. En el plano emocional, la interacción mostró que la palabra puede desactivar tensiones y restituir dignidades. En el plano pedagógico, reafirmó que los conflictos no se resuelven a través de la imposición, sino mediante la creación de un clima de confianza dialogada. Y en el plano investigativo, este episodio se vuelve una unidad de sentido, un fragmento de experiencia que, al sistematizarse, ilumina prácticas más amplias sobre la convivencia en el aula y el ejercicio docente.

Las investigaciones recientes sobre comunicación educativa sostienen que los procesos formativos basados en el diálogo son más efectivos para construir climas de respeto y participación (Caballero Montero, 2019); (Sandoval, 2022). De hecho, Sandoval (2022) afirma que “la figura docente se legitima no por la posición jerárquica que ocupa, sino por la capacidad de generar encuentros humanos significativos”. Y eso fue exactamente lo que ocurrió aquel día: un encuentro humano, tan breve como necesario.

A partir de ese suceso, comprendí que la comunicación genuina no solo calma las tensiones, sino que reordena la experiencia educativa, la resignifica y abre nuevas posibilidades de comprensión. No se trataba de ganar una discusión ni de restaurar la disciplina, sino de devolverle al aula su sentido de comunidad. Aquella escena, que pudo pasar inadvertida, se convirtió en un referente metodológico para repensar mis prácticas y para observar que los aprendizajes más profundos surgen justamente allí: en la intersección entre la palabra, la emoción y el reconocimiento mutuo.

En definitiva, aquel diálogo inicial me enseñó que escuchar no es simplemente oír, y hablar no es únicamente pronunciar. En la pedagogía, escuchar es reconocer la existencia del otro, y hablar es asumir la responsabilidad ética de construir espacios donde todos puedan ser. Y ese descubrimiento, nacido de un momento aparentemente simple, es el que da sentido a la sistematización de esta experiencia.

En aquel momento comprendí, con el cuerpo más que con los libros, lo que autores como Foucault y Habermas intentan formular en términos teóricos: la diferencia entre una relación regida solo por el poder y una relación que se reconfigura desde la palabra com-

partida. Hasta antes de hablar, el vínculo con el profesor estaba marcado por una lógica vertical, casi disciplinaria, donde su decisión era incuestionable y mi lugar se reducía al silencio. Sin embargo, al atreverme a argumentar, y al decidir él escuchar, la escena se desplazó hacia lo que el propio Habermas describe como una situación comunicativa más simétrica, en la que ambos nos reconocimos como interlocutores capaces de dar razones y de revisarlas.

No fue un diálogo perfecto ni tampoco un debate académico formal, pero sí un ejercicio concreto de eso que el autor denomina entendimiento: dejar que el otro hable, considerar sus argumentos y permitir que ellos tengan efectos en las decisiones. La cita, entonces, deja de ser solo una frase brillante y se encarna en la experiencia vivida: ese día pude constatar que la comunicación auténtica no elimina el conflicto, pero abre la posibilidad de tramitarlo de manera más justa, sin recurrir únicamente a la imposición o al miedo.

Transcurrió la semana, y el miércoles —día señalado para el nuevo examen— acudí con serenidad. Respondí cada pregunta con claridad, sin rencor, pero con la convicción de que la justicia debía tener la última palabra. Días después, el profesor calificó mi examen y me otorgó la máxima nota. En el segundo parcial ocurrió lo mismo: nuevamente obtuve la calificación más alta. Cuando llegó el examen final, fui exonerada.

Recuerdo con nitidez el momento en que me entregó mi calificación final. Me miró en silencio, asintió brevemente y extendió su mano. Ese apretón, aparentemente simple, fue mucho más que un gesto protocolario: se convirtió en un acto de reconciliación pedagógica. Aquel instante condensó una comprensión profunda de lo que Pérez Gómez (2010) denomina la pedagogía de la coherencia, una forma de educar que se sostiene en la ética, el diálogo y en reconocer al otro como interlocutor legítimo (p. 142).

2.5.2. De la tensión al aprendizaje mutuo: el giro pedagógico

La justicia en la vida escolar no siempre llega a través de reglamentos o decisiones verticales; a veces surge cuando una voz —pequeña, temblorosa, pero firme— se atreve a decir la verdad. Ese día entendí que la palabra tiene poder: poder para cuestionar, para sanar y para transformar realidades que parecían inamovibles. En el gesto de aquel apretón de manos, el profesor no solo reconoció mi esfuerzo, sino también su propio aprendizaje. Y en esa doble transformación se reveló el núcleo de la experiencia.

Desde la perspectiva de la sistematización de experiencias (Jara Holliday, 2018), este episodio constituye un “momento revelador”, un acontecimiento que permite entender

cómo las prácticas docentes pueden reorientarse cuando el educador se abre al diálogo y reconoce sus propias limitaciones.

2.5.3. El docente frente al espejo: reconocer el error como práctica ética

Con el tiempo, aprendí a mirar a ese profesor desde una perspectiva más amplia. Ofrecerme un nuevo examen, escuchar mis argumentos y evaluar con justicia, no fue solo rectificar una calificación: fue bajarse del pedestal de la infalibilidad, ese lugar desde el cual muchos docentes creen que su palabra es incuestionable.

Investigaciones recientes afirman que la capacidad docente para reconocer errores constituye un acto fundamental de integridad profesional y un componente clave de la “autoridad ética” (Contreras & Lara, 2019); Day Gu, 2020). Reconocer que se ha sido injusto y rectificar no debilita la autoridad: la legitima, porque hace visible la humanidad del educador y su compromiso con la justicia.

No todos los maestros se permiten ese movimiento. Pero cuando ocurre, la docencia se vuelve un espacio donde la humildad también educa.

2.5.4. La ciudadanía en el aula: formar con el ejemplo

Aquel maestro, con sus contradicciones y aciertos, ofreció un ejemplo poderoso sin pronunciar un solo discurso moral. Al reconocer su error, enseñó —quizá sin proponérselo— que la ciudadanía no es solo un conjunto de normas, sino una forma de relación basada en la justicia, la responsabilidad y la coherencia.

Como señalan Cortina y Conill (2022), la educación ciudadana se construye tanto desde el contenido como desde las prácticas y actitudes cotidianas, especialmente aquellas en las que la autoridad se ejerce con criterio ético y apertura al diálogo.

Ese gesto —un apretón de manos, un examen repetido, una escucha genuina— abrió en mí un espacio de reflexión y también un camino para mis compañeros. Su transformación no borró el daño inicial, pero sí generó una grieta en la lógica autoritaria que había marcado su estilo docente. Desde esa grieta surgió una pedagogía distinta, más humana y coherente con los valores que la escuela dice defender.

2.5.5. Aprender a hablar y a rectificar: la doble lección

En esa doble lección —mi valentía para cuestionar lo injusto y su disposición a rectificar— se consolidó mi convicción de que educar exige un equilibrio entre el coraje cívico y la autocrítica.

Este episodio fue también un punto de partida para mis compañeros. A partir de lo vivido, comprendieron que cuestionar lo injusto no es una falta de respeto, sino parte de su derecho formativo. Las aulas, como señala Sandoval (2022), deben ser espacios donde los estudiantes aprendan no solo contenidos académicos, sino también a ejercer su voz, a participar y a defender la dignidad propia y ajena.

2.5.6. Conclusión: lo que la sistematización hace visible

Al sistematizar este episodio, se revela una verdad pedagógica esencial: la autoridad docente se engrandece cuando se abre al diálogo, reconoce sus errores y ejerce la coherencia ética que desea ver en sus estudiantes.

El profesor aprendió de mí, y yo aprendí de él. Ambos crecimos.

Y esta experiencia, lejos de quedar en el ámbito privado, se vuelve hoy una enseñanza que ilumina las prácticas docentes y los procesos de ciudadanía que se construyen —gesto a gesto, palabra a palabra— dentro del aula.

Con el paso del tiempo, esa experiencia se convirtió en uno de los pilares de mi vocación y de mi actuar docente. Entendí que la enseñanza no se reduce a transmitir conocimientos, sino que implica una práctica ética constante. Freire (1997) lo resume al afirmar que “no hay docencia sin discencia; ambos se enseñan y aprenden mutuamente” (p. 33). En esa reciprocidad radica la esencia del proceso educativo.

Como sostiene Giroux (2011), “la educación crítica es un acto de esperanza, una invitación permanente a imaginar nuevas formas de ser y convivir” (p. 54). Mi historia con aquel profesor, lejos de dejarme resentimiento, me dejó esperanza. Esperanza en la capacidad humana de cambiar, de reconocer el error y de reconstruir vínculos.

Hoy, como docente, procuro mantener viva esa lección: escuchar antes de juzgar, dialogar antes de sancionar, comprender antes de imponer. Porque el aula no es un tribunal, sino un taller de humanidad. Y además porque, como dice Freire (2004), “la educación auténtica nace del diálogo entre sujetos que buscan juntos el sentido del mundo” (p. 75).

Aquel examen no solo me enseñó geopolítica; me enseñó la política del alma, la que se escribe con respeto, justicia y palabra. Y al mirar atrás, entiendo que aquel momento

de tensión se transformó en una lección de vida. Comprendí que la docencia, más allá de la transmisión de conocimientos, implica formar conciencias críticas, libres y valientes. Y para lograrlo, primero debemos atrevernos a cuestionar lo injusto, a defender la palabra, y a ser coherentes con los valores que proclamamos.

2.5.7. Aprendizajes que deja el relato

Esta rememoración y la posterior reflexión, en primer lugar, muestran que el aula es un espacio donde se juegan relaciones de poder que pueden favorecer la justicia o reforzar la injusticia. La escena del examen adelantado, la puerta cerrada y la calificación arbitraria revelan cómo la autoridad docente, cuando se ejerce de manera autoritaria, puede convertirse en barrera para el aprendizaje y la dignidad del estudiante. En segundo lugar, este relato enseña que la voz del estudiante, aun cuando se sienta pequeña o temerosa, puede transformarse en una forma legítima de resistencia. Al levantar la mano y cuestionar con argumentos el proceder del profesor, me correspondió descubrir que hablar con respeto y claridad no es un acto de rebeldía vacía, sino una expresión de conciencia crítica y ciudadanía educativa. En tercer lugar, la historia muestra que también la autoridad puede cambiar: el profesor, al reconocer la injusticia, abrir un nuevo espacio de evaluación y posteriormente valorar con justicia el desempeño, se deja interpelar por la palabra del estudiante y transforma su práctica. Finalmente, el relato deja como aprendizaje que estas experiencias no se agotan en el pasado, sino que se convierten en pilares de la vocación docente y en recursos para acompañar a otros estudiantes que hoy viven situaciones similares de miedo y silenciamiento.

2.5.8. Estrategias para otros docentes

También se pueden derivar varias estrategias que orientan la práctica de quienes hoy ejercen la docencia. Una primera estrategia es escuchar activamente cuando los estudiantes expresan miedo o sienten que están siendo tratados de manera injusta; en lugar de minimizar sus percepciones, es posible abrir espacios de diálogo donde puedan relatar lo que viven sin temor a represalias.

Una segunda estrategia consiste en compartir con el grupo experiencias personales de injusticia vividas en la trayectoria formativa, como intenté hacer en la experiencia rememorada, para mostrar que cuestionar lo injusto es parte legítima de la formación y no un acto de indisciplina.

Una tercera estrategia, sencilla en su enunciación pero compleja de convertir en práctica cotidiana, es promover explícitamente la argumentación respetuosa como vía para resolver conflictos: enseñar a los estudiantes a sostener sus razones, a dirigirse a la autoridad con respeto y a distinguir entre rebeldía destructiva y crítica responsable.

Por último, una cuarta estrategia implica revisar continuamente la propia práctica docente para detectar posibles usos arbitrarios del poder, decisiones poco claras o evaluaciones poco coherentes con el trabajo realizado, y estar dispuestos a rectificar cuando sea necesario. De este modo, la autoridad se entiende como servicio y responsabilidad ética, no como imposición incuestionable.

2.5.9. Herramientas didácticas derivadas del relato

La experiencia puede traducirse en herramientas concretas para el trabajo de aula. Una de ellas es la creación de *espacios de voz* regulares, donde los estudiantes puedan expresar inquietudes sobre la dinámica de la clase, las evaluaciones o el clima del grupo, ya sea mediante asambleas breves, buzones de sugerencias o momentos de retroalimentación dialogada.

Otra herramienta es el uso de narrativas autobiográficas como disparadores de reflexión: el docente puede contar experiencias propias de injusticia o de ejercicio ético de la palabra y luego invitar al grupo a analizarlas, relacionarlas con su realidad y extraer principios de actuación. También se puede incorporar la elaboración de acuerdos de aula que incluyan el derecho a ser escuchado, el compromiso de fundamentar las decisiones docentes y la posibilidad de revisar situaciones percibidas como injustas. Asimismo, se puede trabajar con estudios de caso inspirados en la historia narrada, donde los estudiantes propongan alternativas de acción ante decisiones arbitrarias de una autoridad y ensayen cómo expresar su desacuerdo con respeto y firmeza. Finalmente, se pueden diseñar actividades de debate y argumentación que fortalezcan la capacidad de defender la propia postura sin agredir al otro, ejercitando así una comunicación más ética y democrática.

2.5.10. Tipo de formación ciudadana que promueve

La reflexión sobre este tipo de experiencias en el aula impulsa una formación ciudadana centrada en la justicia, la responsabilidad y el diálogo como herramientas para transformar la realidad. Al mostrar que la educación es un acto político en el que cada palabra dicha o silenciada contribuye a mantener o cambiar las relaciones de poder, el

relato enseña a los estudiantes que la ciudadanía no se ejerce solo en el espacio público formal, sino también en el ámbito de la educación. Aprenden que tienen derecho a cuestionar decisiones injustas, a defender su dignidad y a exigir coherencia entre el discurso y la práctica de quienes enseñan. Al mismo tiempo, la historia visibiliza que los docentes también son ciudadanos en proceso de aprendizaje, capaces de reconocer errores, rectificar y reconstruir vínculos. Cuando comparto esta experiencia con mis estudiantes actuales —una práctica pedagógica que denomino *técnicas de ejemplificación*— busco más que narrar un recuerdo: procuro invitarles a pensar, a cuestionar y a reconocerse como sujetos activos dentro del aula. Les exhorto a estar atentos cuando perciban un ambiente de miedo o silencio impuesto por un profesor autoritario, porque comprender esas dinámicas es el primer paso para transformar la realidad educativa. Les enseño que levantar la voz, de manera crítica y respetuosa, no es un gesto de rebeldía descontrolada, sino una expresión legítima de ciudadanía. Hablar con argumentos, señalar una injusticia o pedir una explicación clara forma parte de su derecho y —más aún— de su responsabilidad como estudiantes.

Al asumir esta postura, el aula deja de ser únicamente un espacio donde se transmiten contenidos, y se convierte en un laboratorio vivo de prácticas democráticas: argumentar con solidez, escuchar con atención, negociar con apertura y reconocer al otro como un interlocutor válido, aun cuando existan discrepancias. En ese intercambio honesto y formativo, los estudiantes descubren que la democracia no comienza en las grandes instituciones, sino en los gestos cotidianos que configuran la convivencia escolar.

Con el tiempo, he comprobado que estas reflexiones no solo fortalecen su pensamiento crítico, sino que también les permiten construir una ética de la valentía: la valentía de hablar sin herir, de preguntar sin desafiar, de cuestionar sin destruir. Y quizás ese sea el aprendizaje más genuino que pueden llevarse. Porque si logran ejercer ciudadanía dentro del aula —ese pequeño mundo en el que todo empieza— estarán mucho más preparados para ejercerla fuera, en la vida social que los espera.

En última instancia, mi intención es sencilla y profunda a la vez: que cada estudiante descubra que *la dignidad no se negocia*, que *la voz es un derecho* y que *la educación, cuando se vive con coherencia*, puede transformar no solo mentes, sino también destinos.

2.6. VIVENCIA 4:

2.6.1. Educación, dignidad y resistencia

En otro episodio de mi trayectoria docente, ingresé a laborar como maestra de *Lenguaje y Comunicación* en una institución reconocida de mi localidad. Fue allí donde volví a comprender, con más fuerza que nunca, el valor de la dignidad en la práctica educativa. Se nos asignó la tarea de realizar una presentación pública con nuestros estudiantes, un reto enorme, pues la institución gozaba de gran prestigio y la expectativa era lograr un espectáculo impecable.

Como guía y formadora, asumí el desafío junto a mis estudiantes, entendiendo que la educación es un proceso compartido, un acto colectivo en el que todos aprendemos. Identifiqué los talentos de cada uno: algunos cantaban con ternura y potencia; otros mostraban habilidades en la coordinación o la expresión corporal; y una de mis alumnas, de apenas 14 años, dominaba el piano con una sensibilidad admirable. El aula se transformó en un taller de creatividad, cooperación y compromiso, donde cada ensayo era una lección sobre disciplina, trabajo en equipo y pasión por lo que se hace.

El día de la presentación llegó. El auditorio estaba lleno. Entre luces, nervios y sonrisas, mis estudiantes interpretaron la canción *Yo nací en este país*, de Juan Fernando Velasco, canción que en el contexto cultural ecuatoriano puede ser considerada un himno a la identidad, la esperanza y el amor por la tierra. Aquellas voces juveniles resonaron con fuerza, recordando que la educación también es un acto cultural y patriótico, que se nutre del arte, la memoria y la emoción. Los aplausos fueron interminables, y por un instante, todos comprendimos que la educación puede conmover y transformar tanto como un discurso o un libro.

Sin embargo, la emoción pronto se tornó en decepción. El lunes siguiente, en la reunión institucional, esperaba que reconociéramos juntos el esfuerzo colectivo, pero el mérito fue otorgado únicamente a los patrocinadores. Ni los docentes ni los estudiantes —los verdaderos protagonistas de aquella experiencia— fueron mencionados. Sentí que la dignidad de mi grupo estaba siendo minimizada, y decidí intervenir. Con respeto, levanté la mano y expresé mi desacuerdo. Hablar en voz alta en un entorno jerárquico, como ya lo hemos mostrado en la reflexión de otras experiencias, no fue un acto de rebeldía, sino de coherencia ética.

Mi comentario generó incomodidad. El rector de la institución, sin disimular su molestia, respondió de manera evasiva, mientras algunos colegas bajaban la mirada y otros me dirigían gestos silenciosos de apoyo. Días después, buscó desacreditar mi trabajo revisando minuciosamente mis planificaciones y exámenes, como si intentara encontrar cualquier fallo que justificara su postura. No encontró errores. Aquella situación, aunque injusta, me reafirmó en la convicción de que educar también implica resistir, sostener la verdad con serenidad, y mantener la dignidad incluso cuando el contexto no la reconoce.

Tal como sostiene Biesta (2020), “la educación democrática requiere del coraje de existir como sujeto ético, capaz de actuar más allá del conformismo institucional” (p. 112). Ese coraje se concreta cuando el maestro decide levantar la voz en espacios jerárquicos, aun sabiendo que puede incomodar. En esa misma línea, Freire (2020), recuerda que “la práctica docente auténtica es siempre un acto de valentía, porque enseñar es defender la dignidad del ser humano frente a cualquier forma de opresión” (p. 45). Mi intervención en aquella reunión no fue solo una defensa personal, sino un acto pedagógico: mostrar a mis estudiantes que la justicia no se delega, se ejerce. Como subraya la joven activista Malala Yousafzai y Lamb (2018), “un maestro, un libro y una pluma pueden cambiar el mundo” (p. 23). Cada palabra dicha desde la verdad, incluso en una sencilla reunión institucional, puede convertirse en un gesto de resistencia y esperanza.

Comprendí entonces que el coraje y la coherencia son valores irrenunciables del educador. Educar con dignidad es resistir con amor, es creer que cada clase, cada conversación, y cada acto ético construyen una sociedad más justa. La verdadera victoria no radica en el reconocimiento institucional, sino en la conciencia tranquila de haber defendido lo que es correcto.

Después de aquel episodio comprendí que la docencia trasciende las paredes del aula y se convierte en un acto profundamente político, no por ideología, sino porque cada gesto, cada palabra y cada silencio del maestro moldea la manera en que los estudiantes entienden la justicia, la libertad y la convivencia. Lo que ocurrió en aquella reunión, mi intervención, la reacción del rector, el silencio expectante de mis colegas, fue también una lección de ciudadanía para quienes observaban.

En términos de Giroux (2019), “la enseñanza debe ser vista como una forma de intervención cultural y ética que desafía las estructuras de poder y promueve la conciencia crítica” (p. 58). Ese día comprendí que el maestro se convierte en un agente de transformación, precisamente cuando se atreve a cuestionar lo que oprime y a sembrar en sus alumnos la inquietud por lo justo.

Mi experiencia en aquella institución me llevó a reconocer que la dignidad y la resistencia son pilares de la educación ciudadana. Cuando un educador defiende el respeto, la equidad y la verdad, enseña mucho más que contenidos: enseña el valor de la coherencia y del pensamiento autónomo. Los estudiantes observan, imitan y asimilan, a veces sin darse cuenta, la forma en que sus maestros enfrentan las injusticias o los silencios impuestos por el sistema; algunos de mis alumnos, años después, me recordaron ese episodio como un ejemplo de que también es posible decir “no” a lo que consideran injusto.

De ahí que autores como Nussbaum (2021) señalen que “la educación para la ciudadanía democrática requiere cultivar la imaginación moral, el juicio crítico y la capacidad de sentir empatía por los demás” (p. 32). En el aula, estos valores se construyen en los pequeños actos cotidianos: cuando un profesor escucha sin juzgar, cuando reconoce los talentos diversos o cuando se atreve a hablar desde la verdad, incluso en medio de la adversidad. Así, cada aula se convierte en un laboratorio de ciudadanía, donde los jóvenes aprenden a pensar, a dialogar y a respetar las diferencias. La práctica docente, más que un ejercicio técnico, es una práctica ética, una apuesta por la humanidad. Como recuerda Cortina (2020), “sin educación ética no hay ciudadanía posible, y sin ciudadanía no hay democracia sostenible” (p. 77).

Por eso, después de aquella experiencia, entendí que enseñar *Lenguaje y Comunicación* no era solo enseñar gramática o literatura, sino enseñar a decir la verdad, a expresar los sentimientos con respeto y a defender la dignidad con la palabra. Esa es, al fin y al cabo, la raíz del lenguaje humano: comunicar para comprendernos, no para someternos.

2.6.2. Aprendizajes que deja el relato

En primer lugar, se aprecia que la educación no se limita al aula ni a los contenidos curriculares, sino que se expresa también en los espacios públicos donde la comunidad escolar se presenta y se reconoce. La preparación de la presentación artística revela cómo el trabajo con los talentos de los estudiantes, la organización de un número musical y la experiencia compartida de los ensayos pueden convertirse en un proceso intenso de formación: allí se aprenden disciplina, trabajo en equipo, compromiso y orgullo por lo que se hace. En segundo lugar, el relato enseña que la dignidad de docentes y estudiantes puede ser vulnerada cuando, pese al esfuerzo colectivo, el reconocimiento se dirige solo hacia los patrocinadores, invisibilizando a quienes realmente llevaron adelante la experiencia. En tercer lugar, se aprende que defender esa dignidad no es un gesto individualista, sino

un acto ético: levantar la mano en una reunión jerárquica para señalar una injusticia es una forma de coherencia con los valores que se quiere enseñar. Finalmente, la historia deja como aprendizaje que la resistencia digna, mantener la serenidad, sostener la verdad, aceptar las consecuencias, es parte esencial de la identidad docente y del modo en que los estudiantes aprenden a enfrentar las estructuras de poder que los rodean.

2.6.3. Estrategias para otros docentes

Bueno, ¿pero cómo puede servir mi pequeño relato, mi anécdota de narradora, protagonista y, me gusta pensar que sí, heroína? Una primera estrategia, derivada de la idea de que no todos aprendemos de la misma forma, sería plantear actividades y dinámicas de clase que ayuden a reconocer y potenciar los talentos diversos de los estudiantes, de modo que actividades institucionales tales como conmemoraciones y concursos no sean solo exhibiciones, sino oportunidades reales de aprendizaje y de empoderamiento para quienes participan.

Una segunda estrategia, quizá simple pero a menudo soslayada, también en el contexto del trabajo en equipo para construir exhibiciones o exposiciones generales, consiste en acompañar todos los procesos de preparación de manera activa y colaborativa, desde los ensayos hasta la presentación, destacando explícitamente el valor del esfuerzo colectivo, de la cooperación y del compromiso, para que los estudiantes tomen conciencia de lo que están construyendo juntos.

Una tercera sugerencia es asumir siempre una postura activa en los espacios institucionales: cuando se invisibiliza el trabajo de los estudiantes o se desvaloriza la labor docente, el maestro puede intervenir con respeto, pero con claridad, nombrando la injusticia y defendiendo el reconocimiento que corresponde.

Como cuarta estrategia podríamos plantear la necesidad de congruencia: sostener esa postura activa incluso ante la incomodidad o la vigilancia posterior, evitando caer en el resentimiento y transformando la experiencia en reflexión pedagógica, tanto personal como compartida con los estudiantes. De esta forma, la coherencia entre lo que se enseña y lo que se hace se vuelve un eje de la práctica.

2.6.4. Herramientas didácticas derivadas del relato

Una de ellas es el diseño de proyectos artísticos o culturales que integren contenidos curriculares con expresión creativa, como montajes musicales, obras de teatro, recitales

poéticos o muestras de lectura dramatizada, en los que se aprovechen las habilidades variadas del grupo. Otra herramienta es la realización de espacios de reflexión después de eventos institucionales: círculos de palabra o conversaciones guiadas donde los estudiantes puedan expresar cómo vivieron la experiencia, qué sintieron ante los reconocimientos (o la falta de ellos) y qué aprendieron sobre justicia y dignidad.

También puede incorporarse la elaboración de diarios de proyecto, quizá una de las sugerencias vitales de todo este trabajo: escribir para rememorar y reflexionar, en los que docentes y estudiantes registren el proceso, las dificultades y los logros, convirtiendo la vivencia en memoria pedagógica. Además, es posible trabajar con estudios de caso basados en la propia experiencia narrada: analizar con el grupo qué alternativas tuvieron los diferentes actores de la situación, qué otros modos de reacción podrían haberse dado y qué consecuencias tendría cada uno. Todo ello ayuda a que la situación vivida no quede solo como anécdota, sino que se convierta en material de aprendizaje ético y comunicativo.

2.6.5. Tipo de formación ciudadana que promueve

Al mostrar cómo la institución privilegia el reconocimiento a los patrocinadores y omite a estudiantes y docentes, el relato permite identificar dinámicas de poder y de desigual valoración que también se dan en la sociedad. La decisión de intervenir en la reunión, de hacerlo con respeto y argumentos, y de sostener la postura ante las represalias veladas del rector, enseña a los estudiantes que la ciudadanía no consiste solo en obedecer normas, sino en defender lo que consideran justo sin renunciar a la serenidad ni al diálogo. El episodio pone en evidencia que cada gesto y cada palabra del maestro se convierten en referencia: cuando el educador se mantiene coherente, defiende la verdad y protege la dignidad del grupo, está formando ciudadanos capaces de decir “no” a la injusticia y de exigir reconocimiento para el trabajo colectivo. Así, el aula y los espacios institucionales se vuelven laboratorios de ciudadanía democrática, donde se aprende a ejercer la autonomía moral, a cuestionar el conformismo y a valorar el respeto como base de la convivencia. En síntesis, la vivencia promueve una ciudadanía ética y crítica, que entiende la educación como un acto de resistencia esperanzada frente a cualquier forma de deshumanización.

2.7. VIVENCIA 5:

2.7.1. Dinámicas de poder y de transformación

Durante uno de mis primeros años laborales en una institución educativa particular, se produjo un evento que marcaría profundamente mi visión de la ética docente. En aquel colegio, como parte de la rutina institucional, los estudiantes realizaban formaciones matutinas que estaban bajo la supervisión de un grupo específico de profesores designados para cuidar de su seguridad e integridad física. Aquella mañana, mientras yo me encontraba en mi aula organizando los materiales de una de las asignaturas que debía impartir, ocurrió un incidente inesperado: una estudiante resbaló y cayó durante la formación.

Minutos después, la directora de la unidad ingresó abruptamente al área académica y, con un tono elevado y acusatorio, gritó mi nombre: “*¡Señorita Narcisa! ¿Dónde está? Mire que ya una niña se cayó. ¿Por qué no está aquí?*” Su reclamo, además de inesperado, era injusto, pues yo no formaba parte del personal encargado de vigilar la actividad; mi responsabilidad en ese momento era preparar mi clase para los estudiantes.

La escena se volvió tensa y desconcertante. Sin embargo, en lugar de reaccionar impulsivamente, decidí guardar silencio y permitir que el momento se diluyera. Actué con prudencia, respiré profundamente y continué con mi labor docente del día, intentando no dejar que el maltrato verbal afectara mi compromiso profesional. Según recientes estudios sobre convivencia en instituciones educativas, la gestión emocional equilibrada frente a situaciones de injusticia constituye un signo de madurez profesional y una práctica ética indispensable para modelar comportamientos ciudadanos en contextos formativos (Álvarez Quintana, 2020; Ocampo, 2023).

2.7.2. El acto reflexivo y la toma de postura ética

Una vez concluida mi clase, me dirigí con serenidad a la oficina de la rectora. Toqué la puerta con discreción y ella, al verme, me invitó a pasar. Había en mí una mezcla de nerviosismo, determinación y sentido de justicia. Sabía que lo que iba a expresar no solo respondía al incidente reciente, sino a un patrón de maltrato hacia varias compañeras docentes, quienes, a pesar de recibir un salario bajo y cargar con múltiples responsabilidades familiares —muchas de ellas madres solteras—, continuaban siendo objeto de gritos, humillaciones y presiones desproporcionadas.

Respiré hondo e inicié la conversación: le manifesté mi respeto hacia su autoridad, pero también le expresé, con profunda honestidad, que había observado situaciones reiteradas de maltrato hacia el personal docente. Añadí que ninguna profesional debía aceptar ese trato por tener una necesidad económica y menos por sostener en solitario un hogar. Ese instante fue un acto de coherencia ética, un ejercicio de ciudadanía crítica y una defensa de la dignidad profesional.

Como señalan Lara y Mendoza (2024), la autobiografía docente incluye momentos de decisión que revelan la construcción de valores como la justicia, el respeto y la integridad, los cuales son esenciales para la formación ciudadana de los estudiantes. Al tomar la palabra con respeto, pero con firmeza, materialicé aquello que posteriormente enseñé en mis aulas: que la voz crítica, cuando se ejerce con responsabilidad, tiene la capacidad de transformar realidades institucionales.

2.7.3. La respuesta institucional y el giro humano

La rectora, luego de escucharme en silencio atento, me miró con un gesto distinto al habitual y me dijo: *La felicito, señorita Narcisa. Usted sí tiene ética profesional porque sabe hacerse respetar*. A continuación, me ofreció disculpas por lo sucedido. Sus palabras no solo aliviaron la tensión, sino que evidenciaron que la expresión respetuosa y fundamentada del disenso puede generar conciencia en quienes tienen la responsabilidad de liderar.

Investigaciones recientes sobre liderazgo escolar señalan que la retroalimentación ética y respetuosa entre colegas contribuye a mejorar el clima institucional y promueve prácticas más humanas y democráticas (Santos Flores, 2020; Robles, 2023). Lo vivido confirmó esto: a partir de aquel día, el ambiente en la institución cambió notablemente. Ya no se escucharon gritos ni episodios de maltrato hacia el personal docente. Incluso surgió entre la rectora y yo una relación de respeto mutuo y estima profesional, sostenida en el reconocimiento a la dignidad y el diálogo.

Con el paso del tiempo, dejé la institución para continuar creciendo profesionalmente. Años después, me enteré de su fallecimiento. Sin embargo, su recuerdo permanece en mí no como la autoridad rígida y dura de los primeros meses, sino como una mujer capaz de reflexionar, rectificar y transformar su forma de tratar a los demás. Su cambio fue una evidencia de que la educación —en el aula y fuera de ella— puede abrir puertas hacia una convivencia más justa y humanizada.

2.7.4. Recolección de aprendizajes en la experiencia narrada

Autobiografía docente

La experiencia narrada constituye un ejemplo sintomático de cómo la autobiografía docente permite comprender el papel de la vivencia personal en la construcción de la identidad profesional. Bermúdez (2025) sostiene que el relato autobiográfico visibiliza los procesos internos por los cuales los docentes resignifican su práctica y descubren nuevas perspectivas sobre su rol dentro de la comunidad educativa.

En este caso, la situación de injusticia vivida se convierte en un punto de partida para reafirmar convicciones profesionales, transformar ambientes y modelar prácticas éticas para los estudiantes.

Reflexión crítica

El episodio solo cobra sentido pedagógico cuando es analizado. La reflexión permitió identificar la necesidad de defender la dignidad docente y comprender que cada situación vivida puede transformarse en un aprendizaje profesional. Como afirman Castillo y Mena (2022), la reflexión docente no es un proceso meramente introspectivo, sino un ejercicio situado que permite tomar postura frente a dinámicas institucionales que requieren revisión ética.

Conocimiento profesional

Esta experiencia desarrolló en mí un conocimiento profesional no solo técnico, sino humano. Aprendí que la enseñanza se fundamenta en la capacidad de mediar conflictos, gestionar emociones y defender principios. Reyes (2021) señala que el conocimiento docente se fortalece cuando se integra la experiencia vital con las exigencias del contexto educativo, generando un saber pedagógico genuino.

El aula como laboratorio de valores ciudadanos

Finalmente, la vivencia se convierte en un ejemplo de formación en valores ciudadanos: respeto, justicia, diálogo y responsabilidad. Los estudiantes perciben cuando sus docentes son coherentes y capaces de sostener posturas éticas. Ocampo (2023) recalca que el modelamiento docente constituye una de las formas más poderosas de educación ciudadana, pues los jóvenes aprenden mediante la observación de conductas éticas reales.

2.7.5. Sistematización global de la serie de experiencias: narrar para aprender

La sistematización de vivencias pedagógicas implica reconstruir, analizar y resignificar la experiencia para convertirla en un conocimiento útil para otros. Siguiendo a Molina y Páez (2023), sistematizar significa “otorgar sentido pedagógico a una vivencia para generar aprendizaje reflexivo”, un proceso fundamental en la formación docente.

A continuación, se analizan las variables centrales del estudio.

1. **La autobiografía docente como estrategia pedagógica** La autobiografía docente es una herramienta formativa que permite a los educadores comprender cómo sus experiencias influyen en su práctica pedagógica. Bermúdez (2025) sostiene que la autobiografía no solo reconstruye una historia personal, sino que también permite “desvelar los fundamentos éticos y pedagógicos que guían la acción educativa”.

En este conjunto de relatos, vivencias como el maltrato institucional, o el ejercicio arbitrario del poder se resignifican como posibles espacios de aprendizaje sobre el quehacer profesional responsable, la integridad y la defensa

- Se identifican patrones de comportamiento institucional.
- Se reconoce el impacto emocional que generan las relaciones jerárquicas.
- Se resignifica las voces de docentes y estudiantes como herramienta de transformación.

Autoras como Vargas y Loor (2024) destacan que la autobiografía puede convertirse en una práctica transformadora cuando se utiliza para formar a futuros profesores, ya que permite mostrar la dimensión humana del oficio y desmontar la idea de docencia como mero cumplimiento técnico.

2. **La reflexión crítica: eje central de la identidad profesional** La reflexión crítica es uno de los componentes más importantes de la profesionalización docente. De acuerdo con Castillo y Mena (2022), reflexionar implica “analizar de forma consciente los hechos vividos para comprender su impacto en la práctica pedagógica y en la vida institucional”.

Mi reflexión después de los episodios me llevó a:

- Identificar el maltrato como una problemática colectiva, no individual.

- Reconocer que el silencio puede perpetuar injusticias.
- Comprender que la ética profesional también implica defender los derechos de los colegas.
- Asumir la responsabilidad de promover relaciones más democráticas.

Para los futuros profesores, esta experiencia ofrece un modelo de reflexión ética ante situaciones de injusticia. Como afirma Ocampo (2023), la formación docente debe incluir la capacidad de evaluar críticamente los contextos institucionales, pues enseñar no es solo transmitir contenidos, sino actuar con responsabilidad social.

3. **Conocimiento profesional docente** El conocimiento profesional no se limita al dominio disciplinar; integra saberes éticos, emocionales y relacionales. Reyes (2021) explica que el conocimiento docente se fortalece cuando las vivencias se analizan y se transforman en aprendizajes situados.

De esta experiencia surgieron aprendizajes fundamentales:

- La importancia del autocontrol emocional ante posibles situaciones de conflicto.
- El valor de la comunicación asertiva con las autoridades.
- La responsabilidad de cuidar el clima institucional.
- La comprensión de que el liderazgo pedagógico también implica denunciar injusticias.

Este tipo de conocimiento es esencial para la formación inicial docente, ya que prepara a los futuros educadores para enfrentar los desafíos reales de la profesión. Según Robles (2023), “el docente reflexivo construye saber pedagógico a partir de sus vivencias y lo convierte en guía para quienes están en proceso de formarse”.

4. **Valores ciudadanos en la práctica educativa** La serie de experiencias narradas constituye un ejemplo de ciudadanía crítica. Enfrentar el maltrato de manera respetuosa y dialogada, por ejemplo, representa una práctica ética que modela valores democráticos. Santos y Flores (2020) señalan que la ciudadanía se enseña más con el ejemplo que con el discurso, especialmente en contextos educativos.

Los valores ciudadanos evidenciados en esta narración autobiográfica incluyen:

- Respeto
- Justicia
- Empatía
- Responsabilidad social
- Diálogo
- Defensa de la dignidad humana

Cuando comparto estas historias con mis estudiantes de profesorados, busco que ellos lleguen a comprender que:

- El docente es agente de cambio dentro de la institución.
- La ética profesional implica cuidar de uno mismo y de los demás.
- Los valores ciudadanos no se enseñan solo en el currículo, sino desde la práctica vivida.
- El respeto se construye desde las acciones concretas.

Como indica Molina (2022), la autobiografía docente es una poderosa herramienta para educar en valores ciudadanos porque “hace visible la dimensión ética del oficio docente y permite generar identificación, reflexión y compromiso”.

2.7.6. Aporte de esta sistematización a la formación de profesores

El relato y la reflexión sistematizada podrían tener un impacto profundo en la formación de futuros docentes porque:

1. Visibiliza la realidad institucional

Los futuros maestros comprenden que la docencia implica enfrentar situaciones de injusticia, desigualdad o maltrato, y deben prepararse para responder con ética y profesionalismo.

2. Modela una postura ética

La serie de experiencias muestra que el respeto y la dignidad no se negocian, y que es posible transformar ambientes institucionales con una voz firme y respetuosa, así como con el ejemplo y el cariño.

3. Enseña habilidades socioemocionales

- Regulación emocional
- Comunicación asertiva
- Pensamiento crítico
- Resolución de conflictos

4. Promueve la identidad docente

Al conocer relatos reales, los futuros docentes fortalecen su sentido de pertenencia a la profesión y comprenden que sus experiencias también serán formativas.

5. Potencia la reflexión pedagógica

Bermúdez (2025), la reflexión autobiográfica es una de las estrategias más efectivas para que los profesores en formación comprendan el impacto social y ético de la labor docente.

6. Forma ciudadanos en y para la escuela

La recolección de experiencias muestra que la escuela es un espacio donde también se ejercita la ciudadanía, no solo se enseña.

2.7.7. Para finalizar

La autobiografía docente es una estrategia profundamente formativa que permite integrar experiencia, emoción, reflexión y ética en un solo proceso pedagógico. La recolección de vivencias narradas demuestra que incluso los momentos de tensión y conflicto pueden convertirse en oportunidades de crecimiento profesional, transformación institucional y enseñanza de valores ciudadanos.

Para los futuros profesores, este conjunto misceláneo de relatos constituye una guía que muestra:

- cómo actuar ante la injusticia,
- cómo defender la dignidad profesional,
- cómo transformar las relaciones institucionales,

- y cómo comprender que la docencia es un ejercicio permanente de ciudadanía activa.

La educación, cuando se vive con conciencia, dignidad y reflexión profunda, se convierte en un camino hacia la libertad, la justicia y el fortalecimiento de la convivencia humana dentro de las escuelas.

La autobiografía docente, por lo tanto, es una estrategia poderosa para potenciar la reflexión crítica, fortalecer el conocimiento profesional y promover valores ciudadanos dentro y fuera del aula. Atreverse a narrar experiencias y extraer de ellas los mensajes que contienen demuestra que cada vivencia, incluso aquellas que generan tensión o conflicto, puede convertirse en una oportunidad de crecimiento personal, institucional y social. Asimismo, evidencia que la voz respetuosa y fundamentada tiene un impacto transformador, capaz de dignificar relaciones, modificar prácticas autoritarias y promover una cultura educativa más humana.

Esta serie de historias, quizá reiterativa, no solo constituye un atado de recuerdos, sino una herramienta pedagógica que comparto con mis estudiantes para enseñarles que la ciudadanía se ejerce con acciones concretas y con la valentía de defender la dignidad propia y ajena. Así, la autobiografía se transforma en conocimiento, la reflexión se vuelve acción y la educación se convierte en un camino hacia la libertad y la justicia.

Bibliografía

- Bermúdez, A. (2025). *Trascendencia de la memoria y la autobiografía en el registro de la experiencia educativa de una maestra en el contexto rural* [Trabajo académico]. <https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/dcc7c18b-8bc0-451a-8260-21eacbb6b7b7/content>
- Biesta, G. (2020). *Uncertainty in Education: Complexity and Democracy*. Routledge.
- Bolívar, A. (2018). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Narcea.
- Caballero Montero, J. (2019). *Perspectivas contemporáneas en educación y formación docente*.
- Contreras, J., & Lara, N. (2019). *La experiencia y la investigación educativa*. Morata.
- Cortina, A., & Conill, J. (2022). *Ethics and Education: Citizenship, Democratic Values, and Moral Development*. Routledge.
- Delors, J. (2019). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Foucault, M. (1999). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton, Eds.). University of Massachusetts Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Habermas, J. (2019). *The Crisis of the European Union: A Response* (C. Cronin, Trad.). Polity Press.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR / Panamericana Editorial.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The Experiences of LGBTQ Youth in U.S. Schools*. GLSEN.
- Maturana, H. (1990). *Biología de la cognición y epistemología*. Ediciones Universidad de la Frontera.

- Morales, L., & Taborda, M. (2021). La investigación biográfico-narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folio*. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/11257/9050>
- Nussbaum, M. C. (2021). *Justice for Animals: Our Collective Responsibility*. Oxford University Press.
- Sandoval, C. A. (2022). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide* (2.^a ed.). Routledge.
- Yousafzai, M., & Lamb, C. (2018). *We Are Displaced: My Journey and Stories from Refugee Girls Around the World*. Little, Brown; Company.

3

De la penumbra digital al encuentro significativo: una experiencia didáctica en *lengua y literatura* en modalidad virtual

Freddy Manuel Mora Villamar³

A partir de una experiencia de dificultad y complejidad educativa en una clase universitaria, este trabajo reflexiona sobre la necesidad de convertir los entornos digitales en verdaderas experiencias pedagógicas. El ensayo proporciona una serie de estrategias prácticas basadas en el funcionamiento del mundo digital contemporáneo, tan cercano a los jóvenes, para promover mayor y mejor participación en clases, potenciar el interés por el aprendizaje de la lengua y la literatura y permitir la multiplicidad de voces por medio de productos didácticos creativos y novedosos. El trabajo aporta a la comprensión de las tensiones y dificultades de la virtualidad como recurso educativo y da una profusa serie de recomendaciones para optimizar el trabajo con la llamada 'aula invertida'.

³Universidad Estatal de Milagros, fmorav2@unemi.edu.ec.

Índice

| | |
|--|-----------|
| 3.1. Introducción | 73 |
| 3.2. Desafíos y revelaciones en la enseñanza de lengua y literatura en línea | 74 |
| 3.3. Una tensión formativa: flexibilidad y superficialidad | 75 |
| 3.4. La brecha entre teoría y práctica en la clase invertida | 76 |
| 3.5. Entre el modelo universitario y la realidad del estudiante | 77 |
| 3.6. La metacognición como herramienta para la reflexión del aprendizaje | 79 |
| 3.7. Propósito de la sistematización: dar sentido a la práctica | 80 |
| 3.8. Objeto de estudio y delimitación del proceso | 83 |
| 3.9. Conceptos clave que organizan la experiencia | 86 |
| 3.10. Dimensiones | 88 |
| 3.10.1. Dimensión pedagógica | 88 |
| 3.10.2. Dimensión tecnológica | 88 |
| 3.10.3. Dimensión comunicativa | 89 |
| 3.10.4. Dimensión subjetiva-afectiva | 89 |
| 3.11. Indicadores | 89 |
| 3.11.1. Indicadores de la dimensión pedagógica | 90 |
| 3.11.2. Indicadores de la dimensión tecnológica | 90 |
| 3.11.3. Indicadores de la dimensión comunicativa | 91 |
| 3.11.4. Indicadores de la dimensión subjetivo-afectiva | 91 |
| 3.12. Desarrollo de las fuentes y sus métodos | 92 |
| 3.13. Justificación del sistema conceptual, dimensional, de indicadores y de verificación | 93 |
| 3.13.1. De los conceptos y dimensiones | 93 |
| 3.13.2. De los indicadores | 93 |
| 3.13.3. De las fuentes y métodos de verificación | 94 |
| 3.13.4. Síntesis | 94 |

| | |
|--|------------|
| 3.14. Vinculación de la experiencia con el perfil de egreso | 95 |
| 3.15. Competencias seleccionadas del perfil de egreso | 96 |
| 3.15.1. Competencia 1: Diseño y aplicación de estrategias didácticas innovadoras | 96 |
| 3.15.2. Competencia 2: Uso pedagógico y crítico de tecnologías digitales | 97 |
| 3.15.3. Competencia 3: Comunicación académica oral y escrita | 97 |
| 3.15.4. Competencia 4: Reflexión, autorregulación e identidad profe- sional | 97 |
| 3.16. Síntesis: contribución de la experiencia al perfil de egreso | 98 |
| 3.17. Validez, sesgos y factibilidad de la evaluación, a manera de cierre parcial | 98 |
| 3.18. Reflexión final sobre la experiencia | 100 |

3.1. Introducción

En el ámbito universitario, donde las condiciones de enseñanza se transforman con rapidez y las modalidades virtuales se consolidan como parte del quehacer cotidiano, sistematizar lo vivido se convierte en una necesidad intelectual y profesional. Escribir sobre la propia práctica permite comprenderla desde dentro, pensar y repensar decisiones que en el día a día parecen automáticas y otorgarles un sentido pedagógico más profundo, es un acto de reflexión profunda. Además, posibilita que otros docentes encuentren en estas reflexiones pistas, advertencias y rutas posibles para pensar y repensar su labor.

En los últimos años, el uso de la virtualidad como canal de formación educativa se ha consolidado como un terreno donde conviven oportunidades y tensiones. Por un lado, ha ampliado el acceso, diversificado los tiempos de estudio y favorecido la participación de estudiantes con realidades heterogéneas. Por otro, ha puesto en evidencia desafíos vinculados a la autonomía, la interacción, la motivación y la apropiación crítica de los recursos digitales. Esta complejidad exige que la docencia universitaria en línea no se limite a trasladar contenidos a una pantalla, sino que reimagine los modos de acompañar, orientar y construir comunidad académica a la distancia. En este contexto formativo, las experiencias de aula adquieren un valor singular, porque revelan cómo se operativiza la teoría en la práctica y cómo se vuelven posibles los aprendizajes en entornos mediados por tecnología.

La enseñanza universitaria en línea enfrenta, además, problemáticas específicas que no siempre se hacen visibles en los informes institucionales. La participación fragmentada, las cámaras apagadas, el silencio inicial, la lectura parcial de materiales o la tendencia a cumplir tareas sin reflexión profunda son realidades que atraviesan a muchos docentes y estudiantes. Aunque estos fenómenos pueden interpretarse como obstáculos, también son oportunidades para indagar en los modos en que los jóvenes aprenden, gestionan su tiempo, enfrentan la complejidad conceptual y construyen su identidad profesional. Sistematizar, en este sentido, permite mirar estos desafíos no como fallas individuales, sino como producciones de un contexto educativo que demanda otras formas de mediación y otras maneras de entender la presencia en lo virtual.

En este marco, la experiencia desarrollada en la asignatura *Aprendizaje de la Lengua y la Literatura*, impartida en la modalidad en línea de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), se convierte en un caso pertinente para explorar cómo la teoría puede transformarse en acción didáctica mediante el uso creativo y reflexivo de herramientas digitales.

Esta práctica revela tensiones entre el modelo institucional y los hábitos reales de estudio; pero también evidencia caminos para fortalecer la autorregulación, el pensamiento crítico y la innovación didáctica.

Por estas razones, este capítulo no se limita a describir actividades o recursos utilizados. Busca, más bien, ofrecer una mirada amplia sobre la experiencia, contextualizarla en el marco de la educación virtual contemporánea y justificar la importancia de registrar lo vivido como parte de un proceso de investigación pedagógica situada. A través de la sistematización, la experiencia se vuelve conocimiento compartible, capaz de dialogar con otros espacios universitarios y de contribuir a reflexionar sobre la formación docente en la modalidad en línea.

3.2. Desafíos y revelaciones en la enseñanza de lengua y literatura en línea

La experiencia se desarrolla en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación, dentro del programa de Licenciatura en Educación Básica en modalidad en línea, desde donde se ha compartido la asignatura de *Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua y la Literatura*; dirigidas a futuros docentes de educación básica en Ecuador. Esta asignatura tiene un carácter estratégico porque busca fortalecer no solo competencias lingüísticas, sino también la comprensión del rol profesional de los futuros maestros.

En la experiencia desarrollada, el espacio virtual se convirtió en una suerte de laboratorio pedagógico donde la teoría cobró sentido al ponerse en acción y dialogar con la práctica. Cada clase, cada tarea, cada foro y cada reflexión funcionaron como momentos para construir una identidad profesional más humana, consciente y crítica frente a los desafíos de enseñar lengua y literatura en el siglo XXI.

Los participantes son estudiantes que cursan el quinto nivel de la licenciatura, distribuidos en siete paralelos por semestre, de los cuales están seis a mi cargo. Sus edades superan los veinte años y provienen de distintas regiones del país, lo que genera un grupo diverso en experiencias y contextos socioculturales. La modalidad virtual favorece la inclusión de estudiantes con distintas realidades, haciendo de estas clases un espacio de encuentro nacional y, al mismo tiempo, un reto en términos de atención diferenciada.

Esa diversidad permite que cada estudiante traiga consigo una historia distinta, un ritmo propio, una manera diferente de habitar lo digital. Para mí, enseñar en este entorno es también un ejercicio de escucha, de empatía y de reinención constante.

En una de las sesiones sincrónicas, al solicitar la participación espontánea de los estudiantes, la respuesta inicial fue el silencio: cámaras apagadas, micrófonos inactivos y una ausencia notoria de voces. Apenas un pequeño grupo de cuatro o cinco estudiantes intervenía con regularidad, mientras el resto permanecía en lo que bien podríamos llamar, si se nos permite la metáfora, la penumbra digital. Cuando se invitó directamente a otros participantes, sus intervenciones fueron vacilantes, dispersas y con escaso nivel de concreción.

Ese silencio virtual se volvió recurrente; era el eco de muchas cosas: el miedo a hablar, la inseguridad, la distancia, quizá la rutina. En ocasiones, la pantalla parecía un muro más que una ventana. Sin embargo, ese mismo silencio se convirtió en el punto de partida para repensar la práctica: ¿cómo despertar voces?, ¿cómo volver visible lo que en la virtualidad suele quedar escondido?

A pesar de estas dificultades, la experiencia se vio favorecida por el esfuerzo constante en la elaboración de recursos didácticos contextualizados y por el liderazgo afectivo ejercido para motivar a los estudiantes. La insistencia en que la docencia es un compromiso social y ético permitió crear un clima de exigencia acompañado de cercanía. Sin embargo, siempre existen situaciones significativas: el tiempo restringido de las sesiones sincrónicas (60 minutos), problemas de conectividad de algunos estudiantes y la necesidad de abordar contenidos de manera superficial por falta de espacio para profundizar. Estas condiciones marcan la práctica y exigen estrategias adicionales, como el uso de reflexiones metacognitivas en video, para asegurar la participación individual.

3.3. Una tensión formativa: flexibilidad y superficialidad

Frente a las situaciones descritas, el vínculo afectivo, la claridad y la creatividad se transforman en los verdaderos recursos pedagógicos.

El contexto referido en los párrafos precedentes, es clave para la sistematización porque permite comprender la tensión entre la flexibilidad de la modalidad virtual y la necesidad de construir convicciones sólidas en torno a la profesión docente. El distanciamiento digital y la tendencia a cumplir de manera superficial con las tareas revelan un nudo crítico: la formación de futuros maestros no puede reducirse a la ejecución mecánica de

actividades, sino que debe apostar a la construcción de identidad profesional y compromiso ético. En otras palabras, este punto de partida no es solo un diagnóstico, sino una invitación a mirar con honestidad la práctica docente, ya que la virtualidad nos pone frente al espejo: nos muestra lo que enseñamos, pero también lo que somos al enseñar.

Al revisar la literatura reciente sobre educación superior virtual, pude constatar que el contexto en el que trabajé no era una excepción aislada, sino parte de una tendencia más amplia, ya que diversos estudios subrayan que la expansión de la modalidad en línea tras la pandemia evidenció brechas en las competencias digitales de docentes y estudiantes, así como tensiones entre flexibilidad y calidad formativa.

En particular, Basilotta et al. (2022) mostraron que el desarrollo de la competencia digital docente es un factor clave para transformar los entornos virtuales en espacios de aprendizaje significativo, considerando que los futuros docentes deben comprender esta competencia como una dimensión profesional y no solo instrumental.

Desde esta mirada, el aula virtual de la UNEMI, con su diversidad geográfica, generacional y de condiciones de acceso, se convirtió para mí en un escenario privilegiado para pensar la formación docente en clave de justicia digital y de acompañamiento pedagógico situado.

3.4. La brecha entre teoría y práctica en la clase invertida

El principal problema que enfrenté en esta experiencia fue la falta de apropiación real del modelo de clase invertida por parte de los estudiantes. Aunque la asignatura está diseñada para fomentar la participación activa y la autonomía en entornos virtuales, la mayoría de los estudiantes mantiene una relación pasiva con el aprendizaje, limitándose a cumplir con tareas y exámenes sin involucrarse en los procesos reflexivos durante las clases sincrónicas.

Al contrastar esta situación con la literatura reciente, pude ver que muchas de las dificultades que observé en mis estudiantes se comparaban con hallazgos internacionales sobre el modelo de clase invertida en educación superior. Revisiones sistemáticas como las de Baig y Yadegaridehkordi (2023) señalan que la eficacia de este enfoque depende en gran medida de que el alumnado asuma un rol activo y llegue preparado a las sesiones presenciales o sincrónicas, algo que no siempre ocurre.

En el campo de la enseñanza de lenguas, Qi et al. (2024) mostraron que el *flipped classroom* puede mejorar la motivación y el desempeño comunicativo, pero también ad-

virtieron que, sin acompañamiento y claridad sobre el sentido de la metodología, existe el riesgo de reducirlo a un mero cambio de orden en las tareas.

Estos estudios me ayudaron a comprender que la brecha entre teoría y práctica que identifiqué no solo respondía a decisiones individuales de los estudiantes, sino también a desafíos estructurales en la forma de introducir y sostener pedagogías activas en la formación docente.

Estas situaciones evidencian una brecha estructural entre la teoría que promueve la universidad —centrada en el aprendizaje significativo, la autorregulación y la innovación— y la práctica que los estudiantes sostienen, aún marcada por un aprendizaje de tipo reproductivo y mecánico.

3.5. Entre el modelo universitario y la realidad del estudiante

La formación universitaria contemporánea se sustenta en principios como el aprendizaje significativo, la autorregulación, la innovación pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, cuando estos postulados se contrastan con las prácticas reales de muchos estudiantes, surge una distancia evidente entre lo que propone el modelo educativo y la forma en que los estudiantes enfrentan sus procesos de aprendizaje. Esta brecha no obedece únicamente a la falta de compromiso, sino a la transición compleja entre modelos previos basados en la memorización y la reproducción mecánica del conocimiento, y las nuevas exigencias de un aprendizaje autónomo y reflexivo.

Este contraste me llevó a asumir una pregunta que trasciende la simple crítica institucional: ¿cómo formar realmente estudiantes autorregulados e innovadores más allá de los eslóganes y los perfiles declarados? Con el tiempo comprendí que este propósito no se logra únicamente con lineamientos curriculares, sino con prácticas docentes que modelan aquello que se espera que el estudiante llegue a ser. En otras palabras, sólo un docente que planifica con sentido, que se actualiza, que experimenta, que acompaña y que reflexiona sobre su propia práctica, puede abrir el camino hacia esa transformación.

La experiencia me ha permitido advertir que la autorregulación no emerge de un manual, sino del ejemplo: de mostrar cómo se construye una duda, cómo se toma una decisión pedagógica, cómo se evalúa críticamente un recurso digital o cómo se vincula la teoría con un problema real del aula. Ese modo de enseñar —más humano y más situa-

do— es el que me ha permitido motivar a muchos estudiantes para que comiencen a mirar la innovación no como una palabra de moda, sino como una actitud frente al aprendizaje y a su futura labor docente.

La relevancia de este problema va más allá de la participación en clases: pone en juego la calidad misma de la formación docente. Si los futuros licenciados no logran traducir los enfoques pedagógicos contemporáneos en estrategias reales de enseñanza, se corre el riesgo de reproducir modelos tradicionales centrados en la repetición, la copia y la memorización; anclando un estructuralismo pedagógico, donde el lenguaje se enseña como un conjunto de reglas más que como una experiencia comunicativa.

Como señalan Lillis y Curry (2010) la educación se empobrece cuando el aprendizaje se limita a reproducir patrones y no a transformarlos. En este escenario, la docencia pierde su esencia humanista y se vuelve un ejercicio mecánico, incapaz de inspirar pensamiento y emoción.

He comprobado que muchos estudiantes asumen que “cumplir con entregar la tarea” es suficiente, sin reconocer que el verdadero aprendizaje ocurre cuando la teoría se vuelve práctica viva. Como advierte Carlino (2005), el conocimiento no se construye en la acumulación de textos leídos, sino en la interacción crítica con ellos. En este sentido, la clase invertida exige un cambio de mentalidad: pasar del estudiante que “consume información” al que “produce conocimiento”

De no atenderse esta brecha, la formación docente seguirá anclada en un tradicionalismo pedagógico que reduce la enseñanza de la lengua a repetir normas, segmentar oraciones o corregir errores de manera mecánica. Es cierto que muchos de estos procedimientos provienen de enfoques estructuralistas clásicos; sin embargo, el problema no es el origen teórico, sino el uso rutinario, descontextualizado y poco creativo que aún persiste en algunos procesos áulicos de las instituciones educativas. Trabajar con ese enfoque empobrece la enseñanza y la aleja de su sentido más profundo: desarrollar competencias comunicativas que permitan a los estudiantes comunicarse efectiva y eficientemente.

Durante las clases sincrónicas y asincrónicas, se hicieron visibles estas tensiones. A pesar de contar con materiales, grabaciones y foros de consulta, muchos estudiantes no revisaban los recursos ni llegaban a las sesiones con lecturas previas, lo que hace imposible sostener una verdadera dinámica de clase invertida.

Además, la propia estructura institucional no requiere asistencia ni participación activa en las sesiones sincrónicas, lo que termina reforzando de manera involuntaria la idea de que *cumplir tareas equivale a aprender*. Esta situación se contrapone al propósito

de la universidad que promueve aprendizajes significativos, autorregulación y formación integral; de allí que se necesita respaldar esos principios con políticas que valoren la presencia, el diálogo y la interacción como parte esencial del proceso educativo. Si no se procura ese equilibrio entre lo que se promociona y lo que se exige, la clase invertida se convierte en un ideal difícil de sostener.

3.6. La metacognición como herramienta para la reflexión del aprendizaje

En el marco de una formación que busca desarrollar estudiantes críticos, autónomos y capaces de comprender su propio proceso de aprendizaje, la metacognición se convierte en una herramienta fundamental. Con este propósito, incorporé en todas las tareas un componente metacognitivo obligatorio, en el cual cada estudiante debía reflexionar —a través de un video o un podcast— sobre lo aprendido, los desafíos enfrentados y los logros alcanzados. Esta práctica no solo permitió evaluar el contenido, sino también abrir una ventana hacia la manera en que los estudiantes procesan, reinterpretan y apropian el conocimiento.

Algunos estudiantes confesaban que no entendían realmente un concepto hasta que intentaban explicarlo con sus propias palabras. Otros descubrían que aprendían más al crear que al leer, especialmente cuando debían transformar una noción teórica en un recurso didáctico o en una actividad para el aula. También hubo quienes reconocieron que la grabación los obligaba a detenerse y pensar, algo que, según sus propias expresiones, no solían hacer cuando solo entregaban un archivo escrito.

Estas voces, más allá de su espontaneidad, ofrecieron una evidencia concreta del proceso: mostraban cómo el aprendizaje se volvía objeto de análisis y no solo una tarea cumplida. Esa toma de conciencia permitió comprender mejor la brecha entre teoría y práctica y, al mismo tiempo, abrió un espacio para que los estudiantes asumieran un rol más activo y crítico en su propia formación.

Esta brecha entre lo que se enseña y lo que realmente se aplica constituye el corazón de esta sistematización, que busca comprender cómo el uso intencionado de herramientas digitales puede servir para reconstruir los modos de enseñar y aprender lengua y literatura en la formación docente.

3.7. Propósito de la sistematización: dar sentido a la práctica

El problema identificado en el apartado anterior —esa desconexión entre teoría y práctica, entre lo que se enseña y lo que realmente se aplica— me llevó a asumir la necesidad de sistematizar esta experiencia docente. No como un simple relato de lo vivido, sino como un ejercicio consciente de aprendizaje sobre mi propia práctica, de tal forma que puedo mirar lo que hago cada día y preguntarme por qué lo hago, para qué lo hago y cómo podría hacerlo mejor.

Por lo expuesto; el propósito central de esta sistematización es mostrar cómo la integración de herramientas digitales en la enseñanza de la Lengua y la Literatura puede fortalecer las competencias didácticas de los futuros docentes, permitiéndoles convertir la teoría en práctica viva y significativa.

Mi intención no es solo contar una experiencia exitosa. Busco también evidenciar un camino posible para dinamizar los procesos de enseñanza en modalidad virtual, donde los estudiantes aprenden a usar la tecnología no como adorno, sino como mediación pedagógica que les permita redireccionar la forma de enseñar a leer, escribir, escuchar y hablar a través de la asignatura de *Lengua y Literatura*.

Mi experiencia mostró que, cuando los estudiantes trabajaron con herramientas digitales para crear cápsulas interactivas o sitios web educativos, no solo aplicaron conceptos teóricos: reconstruyeron su propia idea del rol docente. Las cápsulas interactivas, por ejemplo, les exigieron sintetizar contenidos y convertirlos en secuencias dinámicas; varios estudiantes comentaron que *al explicar en video lo que habían aprendido*, entendían mejor el sentido pedagógico del tema.

En los sitios web educativos —todos diseñados para niños de educación básica en sus diferentes subniveles— se hizo visible el esfuerzo por contextualizar la teoría, seleccionar recursos pertinentes y crear actividades que conectaran con situaciones auténticas de enseñanza.

Estos productos hicieron tangible algo que en la formación docente suele quedar en el discurso: la teoría cobra vida cuando se convierte en acción, dejando la memorización y se transforma en un diseño, una propuesta o una experiencia que puede compartirse con otros.

Como plantea Jara Holliday (2018), toda sistematización tiene sentido si ayuda a comprender y transformar la práctica, y eso es precisamente lo que busco: transformar la enseñanza de la lengua en un proceso vivo, creativo y con sentido humano.

Con este capítulo espero inspirar a otros docentes —sobre todo a quienes enseñan en modalidad virtual— a mirar sus clases como espacios de experimentación, no de repetición. Es decir; aspiro es que este texto sirva de guía práctica para quienes deseen integrar el uso pedagógico de las herramientas digitales en la formación docente, con una visión crítica, sensible y contextual. Asimismo, busco llenar un vacío en la literatura y en la práctica educativa: el de las experiencias que muestran cómo de la enseñanza de *Lengua y Literatura* puede revitalizarse en entornos virtuales, sin perder su esencia humanista.

En síntesis, esta sistematización no pretende ofrecer recetas, sino compartir aprendizajes; ya que he confirmado que la docencia en línea puede ser un espacio fértil para la innovación y la reflexión crítica, siempre que se conciba como un laboratorio de transformación.

Al revisar experiencias recientes de sistematización en América Latina, constaté que mi propósito de sistematización se alinea a una investigación crítica sobre la propia práctica del docente, más allá de solo ordenar recuerdos, sino producir conocimiento pedagógico a partir de la experiencia, en diálogo con las condiciones concretas de cada contexto. Más recientemente, Giraldo (2023) insiste en que la sistematización de innovaciones docentes permite visibilizar buenas prácticas, pero también nombrar tensiones y límites, contribuyendo a la construcción de una profesionalidad docente reflexiva. Esta perspectiva fortificó mi decisión de convertir mi curso de Lengua y Literatura en un objeto de estudio, no solo para dejar constancia de lo ejecutado, sino para interrogarlo y compartir aprendizajes que puedan dialogar con otras experiencias de formación docente en modalidad virtual.

Esta experiencia fue innovadora porque rompe con la enseñanza estructuralista de la lengua y la literatura, esa que se limita a la repetición de normas, conjugaciones o lecturas sin diálogo. Aquí, el aula virtual se convirtió en un espacio enriquecedor donde los estudiantes recrean la teoría, diseñan recursos y materiales; construyendo así, propuestas didácticas a partir de su propia creatividad.

Lo transformador no radicó solo en el uso de herramientas digitales, sino en el sentido pedagógico que adquieren: un blog deja de ser una tarea para convertirse en un espacio de reflexión; una cápsula interactiva no es un requisito, sino una oportunidad para na-

rrar el aprendizaje; un Google Site no es una vitrina, sino una huella de pensamiento y compromiso.

Como señala Elliott (1993a), la innovación educativa ocurre cuando el docente convierte su práctica en un proceso de investigación y mejora continua. Esa fue la esencia de esta experiencia: aprender mientras enseñaba y transformar mientras acompañaba.

Esta transformación no quedó en el discurso; pues se visibilizó en los procesos que vivieron los estudiantes: cuando crearon cápsulas interactivas para crear recursos inéditos para abordar temas lingüísticos con sus propias voces; cuando diseñaron recursos donde conectaron teorías literarias con episodios reales de la práctica docente; o cuando construyeron sitios web educativos que revelaban no solo dominio conceptual, sino sensibilidad pedagógica. También se evidenció en sus reflexiones metacognitivas, donde varios reconocían que recién al explicar entendían, que crear un recurso les enseñaba más que leer un pdf, o que la docencia exigía una mirada más crítica y humana de la que imaginaban.

Estos productos, junto con sus voces, no solo confirmaron la validez de la metodología empleada, sino que mostraron que la formación docente puede generar experiencias auténticamente transformadoras cuando la teoría y la práctica dejan de caminar por rutas separadas.

Al analizar los resultados de la experiencia, me di cuenta de que su valor no residía exclusivamente en el uso de determinadas herramientas, sino en las competencias que se buscan desarrollar. Estudios recientes sobre competencia digital han mostrado que las prácticas más valiosas son aquellas que integran la tecnología en proyectos auténticos, donde los estudiantes pueden diseñar recursos, tomar decisiones y reflexionar sobre su uso pedagógico. En esta línea, revisiones como las de Trujillo-Juárez et al. (2025) subrayaron que fortalecer la competencia digital profesional implica articular saberes pedagógicos, disciplinares y tecnológicos, y no reducirla a habilidades técnicas aisladas. Desde esta perspectiva, consideré que la experiencia adquiriría un valor especial al proponer a los futuros docentes de Lengua y Literatura la creación de cápsulas interactivas, blogs y sitios web educativos como medios para pensar su propia práctica y no solo como productos evaluables.

El impacto más visible ha sido el cambio en la manera de aprender y enseñar. Los estudiantes comenzaron viendo la tecnología como una exigencia externa, pero terminaron usándola como una aliada para expresar, crear y enseñar.

En sus reflexiones metacognitivas, reconocen que nunca antes habían pensado tanto en cómo aprenden, o en cómo podrían enseñar mejor; y esto se ha evidenciado en sus pro-

ductos que muestran avances notables en tres dimensiones: comprensión de los enfoques pedagógicos, creatividad en el uso de herramientas digitales y capacidad para vincular teoría con práctica. Yo mismo, como docente, aprendí a leer más allá de las tareas y a escuchar las voces detrás de cada producto.

Lo valioso de esta experiencia es que no depende de un contexto o de una asignatura específica; el modelo construido puede adaptarse a otras áreas y programas de formación docente, porque se basa en principios universales: reflexión, creatividad, uso significativo de la tecnología y evaluación formativa.

Además, el enfoque comunicativo aplicado desde la virtualidad demuestra que la distancia no es una barrera para aprender, sino una oportunidad para repensar la cercanía.

En síntesis, el valor de esta experiencia radica en su capacidad de generar aprendizaje auténtico, donde los estudiantes no solo cumplen actividades, sino que se descubren como docentes en formación, capaces de innovar y reflexionar. Por tal razón, esta sistematización trasciende lo individual y se proyecta hacia lo colectivo: una invitación a mirar la práctica docente como espacio de creación, no de repetición.

3.8. Objeto de estudio y delimitación del proceso

El objeto de estudio de esta sistematización es la metodología implementada en la asignatura *Aprendizaje de la Lengua y la Literatura*, en el programa de Licenciatura en Educación Básica modalidad en línea de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI).

Esta metodología se centra en la operativización de la teoría a través de recursos didácticos y literarios creados por los propios estudiantes, empleando herramientas digitales que favorecen la creatividad, la reflexión y la comprensión de los enfoques pedagógicos contemporáneos.

La experiencia se circunscribe al segundo período académico del año 2025, con una población conformada por estudiantes del quinto semestre de la carrera de Licenciatura en Educación Básica.

El enfoque temporal se justifica porque este nivel marca un punto de transición crucial: los estudiantes comienzan a vincular las teorías pedagógicas con la didáctica específica de su futura práctica profesional.

Por su parte, el alcance espacial se restringe al entorno virtual institucional de la UNE-MI, en el aula digital de la asignatura, donde se desarrollan tanto clases sincrónicas como asincrónicas.

Las evidencias consideradas en esta sistematización son de carácter cualitativo y reflexivo, y se obtienen de diversas fuentes:

- Productos digitales elaborados por los estudiantes, como cápsulas interactivas, blogs, presentaciones, podcasts y sitios creados en Google Sites, donde ponen en evidencia su comprensión conceptual y su creatividad didáctica.
- Reflexiones metacognitivas, en formato de video o audio, que acompañan cada tarea y donde los estudiantes analizan su proceso de aprendizaje.
- Participaciones en clases sincrónicas y foros asincrónicos, donde emergen ideas, dudas y propuestas que revelan sus avances en pensamiento pedagógico.

Estas evidencias permitieron no solo describir la experiencia, sino interpretarla como un proceso de transformación del pensamiento pedagógico. No se abordan las prácticas preprofesionales ni los efectos en el desempeño docente posterior, sino el proceso formativo que ocurre dentro del aula universitaria virtual y su impacto inmediato en la construcción de saberes aplicados.

Al revisar otras sistematizaciones recientes de experiencias docentes en Ecuador y América Latina, pude confirmar que delimitar un periodo, una población y un conjunto específico de evidencias no empobrecía el análisis, sino que lo hacía más profundo y situado. En la línea de Vallejos Echeverría (2020), comprendí que definir los bordes de la experiencia es un acto de coherencia epistemológica, porque permite mirar la práctica con nitidez y entender las transformaciones vividas en su contexto real. En su tesis sobre el desarrollo de competencias para la vida, Vallejos destacó que el sentido del recorte no es técnico, sino pedagógico: “delimitar es hacer visible el proceso en su singularidad, sin perder la capacidad de resonar con otros contextos”. Esa idea me ayudó a sostener mi decisión de concentrarme en el quinto semestre del periodo 2025-II y en las evidencias metacognitivas producidas en ese tramo, reconociendo en ellas un momento decisivo en la construcción de la identidad docente.

Asimismo, estudios contemporáneos sobre sistematización educativa (Quichimbo & Maigua Chamorro, 2021); (Villavelázquez, 2021); (Simbaña, 2024) coincidieron en que la delimitación rigurosa otorga densidad interpretativa al relato pedagógico. Gracias a esa revisión, asumí que mi recorte no era una restricción, sino un modo de otorgarle forma y comunicabilidad a la experiencia vivida, para que pueda dialogar con otros procesos de innovación en la educación superior virtual.

La delimitación de este objeto parte del supuesto de que la enseñanza de la Lengua y la Literatura no puede seguir anclada en modelos estructuralistas y memorísticos, sino que debe orientarse hacia el desarrollo de competencias comunicativas, creativas y digitales; concibiendo la virtualidad no como una limitación, sino como una oportunidad para re-significar la enseñanza, dotándola de nuevos lenguajes, formatos y modos de interacción.

Esta elección metodológica también respondió a un principio de coherencia institucional: si la UNEMI forma docentes en modalidad en línea, es indispensable que dichos futuros docentes vivan experiencias de aprendizaje mediadas por tecnología, donde la teoría se materialice en práctica.

En síntesis, esta delimitación consolida el marco desde el cual se analizará la experiencia, acotando el periodo, la población, las evidencias y los fundamentos teóricos que la sustentan.

El recorte elegido no busca simplificar el proceso, sino hacerlo legible y comunicable, de modo que otros docentes puedan inspirarse, adaptarla y continuar la reflexión desde sus propios contextos; ya que esta sistematización se centra en el proceso y no en los resultados, buscando comprender cómo las estrategias implementadas contribuyen al desarrollo de competencias docentes integrales.

Al sistematizar esta experiencia comprendí que la verdadera innovación no radica en la herramienta digital, sino en la disposición de aprender junto a los estudiantes. Cada clase, cada recurso recreado o cápsula elaborada fue una oportunidad para mirar la enseñanza de la lengua desde otro ángulo: el de la interacción, la creatividad y la reflexión.

Este proceso me permitió confirmar que la clase invertida, más que una metodología, es una forma de pensar el aprendizaje. Supone renunciar al control total del aula y confiar en la autonomía de quienes aprenden, reconociendo que enseñar también implica aprender a escuchar, a ceder espacio y a provocar pensamiento.

La sistematización me ayudó a reconocer mis propias tensiones como docente en línea, a cuestionar el peso de la tradición estructuralista y a reafirmar la necesidad de formar profesionales que comprendan que educar la palabra es también educar la mirada, la emoción y la acción.

Más allá de los resultados inmediatos, esta experiencia me enseñó que la transformación pedagógica comienza cuando el aula, sea física o virtual, se convierte en un lugar donde todos somos aprendices

Durante la primera parte de este capítulo reconstruí la experiencia desarrollada en el aula virtual como un laboratorio pedagógico donde la teoría y la práctica se encuentran,

dialogan y, a veces, chocan. Describí el contexto de una formación docente diversa y situada en la modalidad virtual; expuse el problema central —la brecha entre el modelo de clase invertida y las prácticas reales de estudio—; precisé el propósito de fortalecer la autorregulación, la creatividad didáctica y la identidad profesional mediante recursos digitales; definí los criterios de valor que orientan la experiencia; y finalmente delimité el objeto de estudio, centrándome en el quinto semestre, en las estrategias de acompañamiento afectivo y en las evidencias metacognitivas producidas por los estudiantes. En conjunto, este recorrido ha permitido comprender la virtualidad como un espacio donde se tensiona el tradicionalismo pedagógico y se abren posibilidades para renovar la enseñanza de la lengua y la literatura a través de prácticas más significativas, reflexivas y colaborativas.

A partir de este punto, presento la fundamentación conceptual y operativa que sostiene la experiencia, presentando los conceptos clave que la orientan —clase invertida, autorregulación, innovación pedagógica, enfoque comunicativo de la lengua, competencia digital docente, justicia digital— y organizaré la interpretación mediante un sistema de dimensiones (pedagógica, tecnológica, cognitiva, comunicativa y afectivo-ética) e indicadores específicos que permitirán comprender cómo y por qué la experiencia produjo determinados aprendizajes. También se explicitarán las fuentes de verificación; con ello, transito desde el “qué ocurrió” al “cómo se explica y por qué es relevante”, articulando ambos momentos en un tejido narrativo y académico coherente.

3.9. Conceptos clave que organizan la experiencia

Los conceptos centrales que orientan esta sistematización son: clase invertida, autorregulación del aprendizaje, enfoque comunicativo de la lengua, competencia digital docente, reflexión metacognitiva, innovación pedagógica y justicia digital. Cada una de estas palabras concepto, relacionadas con la formación docente permiten comprender cómo se articula el proceso de enseñanza, la interacción con los recursos digitales y la construcción de identidad profesional en los futuros maestros.

La elección de estos conceptos responde a la necesidad de explicar la brecha entre teoría y práctica observada en la formación docente en línea:

- a) **Clase invertida.** - La clase invertida, entendida como un modelo que desplaza el acceso a los contenidos fuera del aula para dedicar el tiempo sincrónico a la construc-

ción activa del aprendizaje, ha demostrado favorecer la implicación del estudiante y la profundización conceptual. En esta experiencia, el modelo permitió analizar cómo los estudiantes gestionaban el trabajo previo, qué dificultades emergían y qué estrategias resultaban necesarias para activar una participación significativa.

- b) **Autorregulación del aprendizaje.** - La autorregulación se concibe como la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar sus propios procesos cognitivos y emocionales. Según Zimmerman (2002), aprender implica no solo adquirir información, sino dirigir la conducta de estudio hacia metas personales. La autorregulación se concretó a través de las reflexiones metacognitivas, donde los estudiantes reconocían avances, obstáculos y estrategias que debían ajustar para mejorar sus desempeños.
- c) **Enfoque comunicativo de la lengua.** - El enfoque comunicativo plantea que aprender lengua significa desarrollar la capacidad de comprender, interpretar y producir textos en contextos reales. Carlini (2005) recuerda que la escritura y la lectura no son habilidades automáticas, sino prácticas socioculturales que se aprenden con guía, interacción y mediación; de allí que a través de este enfoque se fundamenta la necesidad de que los futuros docentes en educación básica no solo “sepan teoría lingüística”, sino que puedan transformarla en propuestas didácticas, recursos digitales y actividades contextualizadas para educación básica.
- d) **Competencia digital docente.** - La competencia digital docente integra el saber tecnológico, pedagógico y disciplinar; misma que a decir de Trujillo-Juárez et al. (2025), ser competente digital implica saber seleccionar herramientas pertinentes, diseñar actividades significativas y evaluar su impacto en el aprendizaje. En la experiencia sistematizada, el uso de herramientas digitales permitió observar cómo los estudiantes articulaban estos saberes, mostrando avances en diseño didáctico, creatividad y uso pedagógico de la tecnología.
- e) **Reflexión metacognitiva.** - La metacognición se entiende como la capacidad de pensar sobre el propio aprendizaje. Schön (1992) afirma que el docente se forma cuando reflexiona en y sobre la acción, vinculando experiencia y teoría. La inclusión obligatoria de reflexiones en video o audio permitió que los estudiantes expresaran cómo habían entendido un concepto, qué decisiones tomaron en el diseño de recursos digitales y qué aprendizajes emergieron durante el proceso.

En conjunto, estos conceptos no solo estructuran la fundamentación teórica de la experiencia; también explican su dinámica interna. La clase invertida permite comprender las tensiones entre el modelo y la práctica; la autorregulación y la metacognición iluminan los procesos internos del estudiante; el enfoque comunicativo da sentido a las producciones digitales; la competencia digital docente articula lo tecnológico con lo pedagógico; y la innovación pedagógica junto ofrece un marco ético para interpretar lo vivido. Este sistema conceptual abre paso a la organización del análisis en dimensiones pedagógicas, tecnológicas, cognitivas, comunicativas y afectivo-éticas, que permiten profundizar en la interpretación del proceso y sostener la lectura crítica del capítulo.

3.10. Dimensiones

A partir del sistema de conceptos previamente elaborado, se definieron cuatro dimensiones que estructuran la experiencia:

1. Dimensión pedagógica,
2. Dimensión tecnológica,
3. Dimensión comunicativa,
4. Dimensión subjetiva-afectiva.

3.10.1. Dimensión pedagógica

La dimensión pedagógica aborda las estrategias didácticas, el diseño de actividades y las formas de acompañamiento que orientan el aprendizaje. En esta experiencia, la dimensión pedagógica permite analizar cómo la clase invertida, la creación de recursos digitales y las actividades de síntesis promovieron aprendizajes significativos, alejándose de un modelo tradicional basado en la memorización de contenidos.

3.10.2. Dimensión tecnológica

La dimensión tecnológica se centra en el uso significativo de herramientas digitales y su articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje; así la tecnología no fue un elemento accesorio, sino la vía para transformar la teoría en acción permitiendo a los estudiantes desarrollar competencias digitales y didácticas de manera integrada.

3.10.3. Dimensión comunicativa

La dimensión comunicativa aborda el desarrollo de las competencias discursivas, orales y escritas, así como la construcción de sentido en contextos reales. Esta dimensión comunicativa es clave porque el enfoque de lengua se centra en producir mensajes significativos, explicar conceptos y elaborar recursos que respondan a situaciones reales de aula, superando prácticas memorísticas o reproductivas.

3.10.4. Dimensión subjetiva-afectiva

Se entiende la dimensión subjetiva-afectiva todo lo relacionado a las emociones, creencias y disposiciones que influyen en la forma como estudiantes y docentes construyen su identidad profesional. Schön (1992) destaca que el aprendizaje profesional implica un diálogo entre la acción y la reflexión sobre la acción, mientras que Wenger (1998) sostiene que toda participación educativa implica procesos de identidad y pertenencia a una comunidad. En la experiencia sistematizada, se evidenció cuando algunos estudiantes, en sus reflexiones en video, reconocieron que recién al explicar lo aprendido podían superar la inseguridad inicial y comprender mejor su proceso formativo.

Estas dimensiones ofrecen un marco coherente para analizar la experiencia, comprender cómo los estudiantes transformaron su forma de aprender y enseñar, y preparar la construcción del sistema de indicadores que sustentará la siguiente fase analítica del capítulo.

3.11. Indicadores

El sistema de indicadores permite comprender la experiencia desde múltiples ángulos y garantiza una lectura coherente, rigurosa y fundamentada. Yin (2014) recuerda que la validez interpretativa en estudios cualitativos depende de la relación entre los indicadores y las evidencias que los respaldan, mientras que Jara Holliday (2018) afirma que la sistematización adquiere sentido cuando revela las transformaciones ocurridas en la práctica.

De allí, que los indicadores no solo organizan el análisis, sino que permiten demostrar cómo los estudiantes transformaron su forma de aprender, cómo la virtualidad se convirtió en un espacio de creación didáctica y cómo la experiencia contribuyó a la construcción de identidad docente. Con este sistema, la investigación avanza hacia la siguiente fase: la formulación del sistema de evidencias que sustentará el análisis interpretativo final.

3.11.1. Indicadores de la dimensión pedagógica

1. Coherencia entre el enfoque comunicativo y las actividades diseñadas.
2. Integración del componente metacognitivo en todos los productos y tareas.
3. Capacidad para transformar teoría disciplinar en propuestas didácticas contextualizadas.
4. Pertinencia pedagógica de los recursos digitales creados.

Stenhouse (1987) y Elliott (1993b) coinciden en que la enseñanza se convierte en investigación cuando el docente y los estudiantes toman decisiones fundamentadas, reflexionan sobre ellas y reconstruyen el proceso. En esta experiencia, dicha articulación se hizo evidente cuando los estudiantes diseñaron cápsulas interactivas para explicar categorías del texto narrativo, elaboraron secuencias didácticas para educación básica y justificaron sus elecciones en reflexiones metacognitivas que reforzaban el vínculo entre teoría y práctica.

Un grupo creó una cápsula sobre “la estructura del cuento” dirigida a niños de cuarto de básica; en su reflexión metacognitiva explicó por qué eligió imágenes secuenciadas, cómo simplificó conceptos y qué decisiones tomó para que la actividad respondiera al enfoque comunicativo.

3.11.2. Indicadores de la dimensión tecnológica

1. Uso pedagógico —y no meramente técnico— de herramientas digitales.
2. Creatividad en el diseño multimodal de recursos.
3. Integración fluida entre contenido disciplinar y formato digital.
4. Progresión en la competencia digital docente.

La dimensión tecnológica analiza cómo los estudiantes desarrollaron competencia digital docente contextualizada, entendida como la capacidad de usar la tecnología como mediación pedagógica y no solo como soporte técnico. Fullan (2007) sostiene que la innovación educativa solo ocurre cuando la tecnología está al servicio de un propósito pedagógico claro. En esta experiencia, las herramientas utilizadas fueron espacios donde

los estudiantes integraron audio, texto e imagen para transformar la teoría en propuestas aplicables al aula real.

Los grupo crearon recursos interactivos para trabajar la lectura inferencial con niños de básica media, incorporando videos explicativos, actividades interactivas y una secuencia didáctica alineada a los estándares nacionales.

3.11.3. Indicadores de la dimensión comunicativa

1. Claridad y coherencia en la explicación de conceptos.
2. Capacidad para adaptar el discurso académico al lenguaje didáctico.
3. Profundidad reflexiva en producciones orales (podcasts, videos).
4. Precisión conceptual en textos introductorios y materiales creados.

La dimensión comunicativa resulta central en la enseñanza de Lengua y Literatura, pues implica la construcción de un discurso significativo en diversos soportes. Carlino (2005) afirma que el conocimiento disciplinar se consolida al explicar y reescribir, y es así como en esta experiencia, la comunicación multimodal fue un medio para demostrar comprensión profunda: los estudiantes grabaron podcasts donde explicaban los aprendizajes logrados, elaboraron textos introductorios para niños y defendieron sus decisiones didácticas en foros sincrónicos y asincrónicos.

Los estudiantes grabaron podcasts explicando por qué el enfoque comunicativo exige producir textos reales; al hacerlo, mostró claridad conceptual y dominio discursivo al transformar teoría en una explicación accesible.

3.11.4. Indicadores de la dimensión subjetivo–afectiva

1. Autorregulación emocional y académica.
2. Manifestaciones de seguridad o inseguridad al participar en entornos virtuales.
3. Transformación de creencias sobre la enseñanza del lenguaje.
4. Evidencias de identidad docente emergente.

Esta dimensión aborda la forma en que emociones, creencias y disposiciones influyen en el aprendizaje y en la formación docente; dentro de esta experiencia, las reflexiones metacognitivas revelaron tensiones internas, miedos iniciales, avances en la autoconfianza y la emergencia de un sentido de responsabilidad frente al futuro rol docente.

En una reflexión en video, un estudiante confesó que solo al grabarse explicando la actividad pudo “entender de verdad” el enfoque comunicativo y superar la inseguridad que le generaba participar en clase.

Como señala Jara Holliday (2018), la sistematización no se limita a narrar lo vivido: exige evidencias que den cuenta de la transformación ocurrida y del proceso que la hizo posible. Las fuentes constituyen el “material vivo” del análisis, mientras que los métodos de verificación aseguran rigor, credibilidad y coherencia en la lectura interpretativa.

3.12. Desarrollo de las fuentes y sus métodos

- a **Productos digitales creados por los estudiantes** Los recursos elaborados —blogs, cápsulas interactivas, Google sites, y materiales educativos— constituyen una fuente privilegiada para comprender cómo los estudiantes transformaron teoría en práctica. Su análisis permite observar la coherencia entre el enfoque comunicativo, la clase invertida y la integración significativa de la tecnología.
- b **Reflexiones metacognitivas orales y escritas** Las reflexiones metacognitivas grabadas por los estudiantes —ya sea en forma de podcasts, videos explicativos o textos narrativos— proporcionaron información clave sobre los procesos internos de autorregulación, cambio de creencias y construcción de identidad docente. Según Jara Holliday (2018), las voces de los participantes son una fuente indispensable para comprender las transformaciones subjetivas de la práctica.
- c **Participaciones sincrónicas y asincrónicas**

3.13. Justificación del sistema conceptual, dimensional, de indicadores y de verificación

3.13.1. De los conceptos y dimensiones

La selección de conceptos que orientan la sistematización —clase invertida, autorregulación, competencia digital docente, enfoque comunicativo, reflexión metacognitiva, creatividad didáctica y brecha teoría–práctica— responde a la naturaleza misma de la experiencia vivida. No se eligieron por su atractivo teórico, sino porque emergieron como categorías estructurantes en el relato pedagógico previo. Como afirma Jara Holliday (2018), los conceptos en una sistematización deben surgir del “núcleo vivo de la práctica” y no de un marco teórico impuesto desde fuera. Estos conceptos permitieron explicar de manera más precisa las tensiones observadas entre lo que la universidad promueve —aprendizaje significativo, innovación, autorregulación— y lo que realmente ocurre en la modalidad virtual: silencios, escasa preparación previa y dificultades para transformar teoría en acción didáctica. Elegir otros conceptos hubiera diluido el fenómeno, mientras que estos permiten mirarlo con nitidez y coherencia.

La dimensión pedagógica fue imprescindible porque permitió analizar cómo el enfoque comunicativo y la clase invertida se traducían en actividades reales; la dimensión tecnológica ayudó a comprender la mediación digital como parte constitutiva del aprendizaje; la dimensión comunicativa iluminó los procesos de explicar, escribir y producir sentido; mientras que la dimensión subjetivo–afectiva mostró la trayectoria interna de identidad docente.

3.13.2. De los indicadores

El uso de indicadores resulta indispensable para garantizar claridad y verificabilidad en la sistematización. Flick (2014) señala que la interpretación cualitativa debe apoyarse en “criterios observables que permitan vincular evidencias con afirmaciones analíticas”. En este caso, los indicadores permitieron describir cómo se expresaron los aprendizajes significativos, qué señales mostraron progresión en la competencia digital docente, cómo se manifestó la autorregulación en podcasts y reflexiones, y de qué manera la explicación de conceptos reveló comprensión disciplinar. Sin estos indicadores, la experiencia correría el riesgo de narrarse como un conjunto de impresiones o anécdotas sin anclaje analítico.

3.13.3. De las fuentes y métodos de verificación

Las fuentes seleccionadas —productos digitales, reflexiones metacognitivas y participaciones sincrónicas/asincrónicas— fueron pertinentes porque representaban los tres lugares donde la experiencia se hizo visible: la creación, la reflexión y la interacción. Según Jara Holliday (2018), las fuentes de una sistematización deben permitir reconstruir el proceso y evidenciar las transformaciones pedagógicas, cognitivas y subjetivas. Los productos digitales mostraron la capacidad de conectar teoría y práctica; las reflexiones metacognitivas revelaron el proceso interno de comprensión; y las participaciones sincrónicas evidenciaron el avance discursivo y la seguridad académica progresiva. Elegir otras fuentes habría debilitado la reconstrucción integral del proceso formativo.

3.13.4. Síntesis

El sistema formado por los conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos constituye un andamiaje robusto que fortalece la validez académica del capítulo. Los conceptos permiten comprender la lógica pedagógica de la experiencia; las dimensiones organizan el fenómeno en ámbitos coherentes; los indicadores ofrecen criterios claros de verificación; y las fuentes trianguladas permiten una lectura profunda y rigurosa del proceso formativo.

En conjunto, este sistema transforma una experiencia docente en un conocimiento pedagógico comunicable, transferible y críticamente fundamentado. Esta articulación integral no solo otorga densidad a la sistematización, sino que permite comprender cómo la práctica se volvió un espacio de transformación para los estudiantes y para el propio docente acompañante.

El tramo desarrollado hasta aquí ha permitido consolidar un andamiaje conceptual y metodológico que da coherencia a la sistematización de la experiencia. Se identificaron los conceptos estructurantes —clase invertida, autorregulación, competencia digital docente, enfoque comunicativo, reflexión metacognitiva y brecha teoría–práctica— y, a partir de ellos, se definieron dimensiones que organizan el análisis desde distintos ángulos: lo pedagógico, lo tecnológico, lo comunicativo y lo subjetivo–afectivo.

Este recorrido ha permitido construir un marco sólido para comprender la experiencia desde dentro y explicarla con rigor académico y desde aquí avanzar hacia un análisis más profundo, donde los indicadores dialogarán con las evidencias recogidas para identificar transformaciones concretas en el aprendizaje, la identidad docente y la capacidad de rela-

cionar teoría y práctica. El siguiente apartado mostrará cómo esta experiencia no constituye un hecho aislado, sino que se articula de manera directa con el proyecto curricular de la carrera y con los rasgos del perfil de egreso que la UNEMI espera en sus futuros docentes: pensamiento crítico, competencia comunicativa, dominio didáctico, creatividad pedagógica y manejo responsable de herramientas digitales. Esta conexión permitirá comprender la experiencia como parte de un proceso formativo más amplio, donde cada avance, dificultad o hallazgo contribuye a fortalecer la formación profesional y a proyectar nuevas posibilidades de innovación y mejora dentro de la enseñanza de *Lengua y Literatura*.

Cierro este tramo con la certeza de que un sistema bien fundamentado no solo organiza la experiencia: la hace dialogar con el proyecto formativo institucional y le otorga sentido en la construcción del docente que queremos formar.

A partir de este marco, el análisis se orienta ahora hacia un nivel más amplio: la relación entre esta experiencia y el proyecto curricular de la carrera; explorando cómo las prácticas descritas se relacionan con las competencias del perfil de egreso, con las expectativas institucionales sobre el docente en formación y con la visión de la enseñanza de Lengua y Literatura que sustenta la UNEMI.

3.14. Vinculación de la experiencia con el perfil de egreso

Vincular una experiencia docente con el perfil de egreso no es un requisito formal, sino un ejercicio de coherencia formativa. Tal como advierte Barnett (2001), la universidad forma profesionales capaces de actuar en contextos complejos, y ello exige que las experiencias formativas dialoguen explícitamente con las competencias que la institución declara como meta. En el caso de la Licenciatura en Educación Básica, la práctica desarrollada en Aprendizaje de la Lengua y la Literatura permitió observar cómo la teoría se transformaba en acción y cómo los estudiantes construían su identidad docente en un entorno virtual que demandó creatividad, autorregulación y pensamiento crítico.

Esta sistematización, ofrece la oportunidad de demostrar que la experiencia vivida no fue un ejercicio aislado, sino un aporte real al desarrollo de competencias declaradas en el perfil de egreso institucional.

La literatura sobre educación basada en competencias (Latina, 2007); (Zabalza, 2003) resalta que una competencia se evidencia en tareas, problemas y acciones auténticas. Esta experiencia —centrada en la producción de recursos didácticos digitales, la clase invertida, la reflexión metacognitiva y la creación de materiales pedagógicos— generó ese tipo

de situaciones auténticas y ofrece evidencias sólidas para mostrar cómo los estudiantes avanzaron hacia el perfil profesional que se espera de ellos.

3.15. Competencias seleccionadas del perfil de egreso

A partir del análisis de la experiencia y del perfil de la carrera, se seleccionaron las siguientes competencias porque fueron las más fortalecidas en el proceso vivido:

1. Diseña y aplica estrategias didácticas innovadoras y contextualizadas para el aprendizaje de la Lengua y la Literatura.
2. Utiliza de manera crítica y pedagógica las tecnologías digitales para potenciar procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Se comunica de forma oral y escrita con claridad, coherencia y sentido pedagógico en contextos académicos y profesionales.
4. Reflexiona sobre su práctica, toma decisiones fundamentadas y construye su identidad profesional docente.

3.15.1. Competencia 1: Diseño y aplicación de estrategias didácticas innovadoras

La experiencia fortaleció esta competencia al exigir que los estudiantes crearan cápsulas interactivas, uso de herramientas digitales, secuencias didácticas, podcasts y sitios web destinados a la Educación Básica. Tal como señalan Villa y Poblete (2007), una competencia se demuestra cuando el estudiante integra conocimientos, habilidades y actitudes en una tarea auténtica, y eso fue precisamente lo que ocurrió: los estudiantes debieron traducir conceptos como enfoque comunicativo, comprensión lectora, escritura guiada o andamiaje en decisiones pedagógicas visibles y justificadas; de allí que se cuenta con afirmaciones de estudiantes, como: “*crear recursos digitales me permitió pasar de saber la teoría a hacerla realidad en el aula*”

3.15.2. Competencia 2: Uso pedagógico y crítico de tecnologías digitales

La experiencia contribuyó de manera decisiva a esta competencia al posicionar la tecnología como una mediación pedagógica, no como un accesorio técnico. Como afirma Carlino (2005), el aprendizaje se profundiza cuando el estudiante debe explicar y justificar sus decisiones, y eso ocurrió cuando construyeron materiales digitales que evidenciaban criterios pedagógicos explícitos. Un estudiante expresó que *“dejé de ver la tecnología como recurso bonito y la entendí como un medio para pensar, comunicar y evaluar”*

3.15.3. Competencia 3: Comunicación académica oral y escrita

La práctica fortaleció la competencia comunicativa, especialmente a través de la producción de textos orales y/o escritos donde los estudiantes justificaron sus decisiones didácticas. Siguiendo a Carlino (2005), comprender y producir discurso académico es parte esencial de la formación universitaria, pues permite al futuro docente pensar y comunicar con mayor claridad. Los estudiantes confirmaron esta evolución. Uno comentó: “al explicar mis decisiones didácticas frente a la cámara noté que solo podía justificar aquello que había comprendido a profundidad”; otro agregó que este proceso *“me ayudó a reconocermé como docente en formación”*

3.15.4. Competencia 4: Reflexión, autorregulación e identidad profesional

Barnett (2001) señala que la universidad debe formar profesionales capaces de actuar reflexivamente en escenarios inciertos. Esta experiencia respondió a ese llamado: la autorregulación se volvió una competencia explícita mediante la clase invertida, las agendas de trabajo, los checklists, las micrometas y las reflexiones metacognitivas obligatorias. Un estudiante narró: “cuando revisaba materiales previos podía participar mejor y conectar la teoría con los ejercicios prácticos”; otros reconocieron que explicar sus decisiones les permitió fortalecer su identidad docente: *“me permitió verme como mediador del aprendizaje, no solo como estudiante”*

3.16. Síntesis: contribución de la experiencia al perfil de egreso

La experiencia sistematizada aporta de manera directa al perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Básica porque activa competencias esenciales para el ejercicio docente contemporáneo: diseño didáctico innovador, uso pedagógico de tecnologías, comunicación académica rigurosa e identidad profesional reflexiva. Lo que los estudiantes vivieron —crear, explicar, justificar, reflexionar, diseñar, evaluar— se alinea con las capacidades que la universidad declara como meta formativa.

En este sentido, la sistematización demuestra que la experiencia no responde a un ejercicio anecdótico, sino a un proceso sólido que fortalece el perfil profesional de los futuros docentes y aporta a la consolidación de una cultura universitaria basada en competencias.

3.17. Validez, sesgos y factibilidad de la evaluación, a manera de cierre parcial

A lo largo del proceso formativo, se aseguró la validez de la evaluación mediante una triangulación constante entre los instrumentos aplicados, los indicadores definidos y las evidencias reales producidas por los estudiantes, de esta forma se evitó que la evaluación dependiera de un único dato. Tal como sugiere Yin (2014), la credibilidad de un proceso formativo se fortalece cuando las evidencias dialogan con los objetivos propuestos, y eso fue precisamente lo que se cuidó al revisar cápsulas interactivas, blogs, sitios web y videos reflexivos que hacían visible el tránsito desde la teoría hacia la práctica. Sin embargo, este recorrido también reveló ciertos sesgos propios de la modalidad virtual: desde la tendencia a confundir “cumplimiento” con aprendizaje, hasta las desigualdades generadas por la conectividad o la timidez en las participaciones sincrónicas. Para contrarrestarlos, se incorporaron estrategias que promovieran mayor autenticidad: el componente metacognitivo obligatorio, la revisión cuidadosa de los recursos creados y el uso de criterios claros que evitaran interpretaciones subjetivas.

La factibilidad del proceso también estuvo atravesada por desafíos propios del contexto: tiempos sincrónicos reducidos, conectividad que a veces fallaba, estudiantes que trabajaban desde celulares o con limitaciones técnicas y, en ocasiones, la presión misma del calendario académico. Aun así, fue posible sostener una evaluación significativa gra-

cias a una combinación de flexibilidad y criterio pedagógico: se ofreció acompañamiento continuo, se revisó el material con apertura y se mantuvo siempre la intención de valorar el proceso más que la perfección técnica. Como recuerda Stake (1995), la evaluación cobra sentido cuando se adapta al contexto sin perder su coherencia interna. Al final, estas contingencias no solo garantizaron que la experiencia pudiera ser evaluada de manera justa, sino que revelaron aprendizajes profundos.

En ese sentido, esta reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad no cierra el proceso, sino que abre un espacio para seguir afinando la mirada y fortalecer futuras experiencias.

La evaluación realizada permitió reconocer con claridad los avances logrados por los estudiantes, especialmente en relación con la integración entre teoría y práctica en la enseñanza de la lengua y la literatura. A través de los productos digitales creados fue posible observar cómo iban consolidando autonomía, creatividad y sentido didáctico en la elaboración de recursos contextualizados. Estos hallazgos coincidieron con la idea de Patton (2002), quien afirma que una evaluación es útil cuando logra mostrar procesos reales y no solamente resultados finales. Asimismo, las reflexiones metacognitivas aportaron una mirada más profunda sobre los aprendizajes internos, ofreciendo evidencias que, siguiendo a Stake (1995), fortalecen la credibilidad del análisis porque permiten escuchar la voz pedagógica que emerge desde la experiencia estudiantil.

Junto a los éxitos, también hay que considerar los puntos débiles: las diferencias en los niveles de participación, las condiciones de conectividad y la tendencia al cumplimiento mecánico revelaron que no todos los estudiantes avanzaron al mismo ritmo. Además, algunos productos mostraron un dominio parcial del enfoque comunicativo, lo que evidencia que las transformaciones no fueron homogéneas. Como recuerda Flick (2014), toda evaluación está atravesada por condiciones del contexto y por la diversidad de quienes participan; por ello, los resultados deben interpretarse como parte de un proceso vivo, no como una fotografía definitiva. Estas limitaciones no restan valor al proceso, sino que permiten comprender su complejidad y reconocer que las prácticas formativas requieren tiempo, acompañamiento y ajustes permanentes.

A la luz de estos hallazgos, la evaluación abre paso a una reflexión más amplia que orienta el trabajo hacia lo que viene en el análisis final. Tal como sostiene Patton (2002), evaluar es también generar información que ayude a tomar decisiones futuras, y en este caso los resultados evidencian que la experiencia permitió sentar bases sólidas para fortalecer la formación docente en la modalidad virtual.

A partir de este punto, se abre un nuevo momento dentro de la sistematización: la reflexión final, donde se plasma la experiencia desde una perspectiva más amplia, para reconocer no solo lo que cambió en los estudiantes, sino también lo que se modificó en la comprensión de la docencia, de la mediación digital y de los procesos de acompañamiento. Este giro permitirá analizar los sentidos pedagógicos que quedaron en evidencia, así como las posibilidades de transferir esta experiencia a otros espacios de formación docente.

3.18. Reflexión final sobre la experiencia

La experiencia desarrollada permitió reconocer que, más allá del dominio técnico de herramientas digitales, resulta necesario promover en los estudiantes que se forman para docentes una comprensión profunda de la docencia como praxis, desde la lógica del proceso acción–reflexión–acción. De esta forma, lograron vincular teoría lingüística, decisiones didácticas y creación de recursos en un proceso que desafió la pasividad académica y favoreció la construcción de una identidad profesional más crítica y consciente. Tal como señala Barnett (2001), enseñar y aprender en contextos de complejidad implica habitar la incertidumbre, y eso se reflejó en la participación desigual, en la apropiación parcial del modelo de clase invertida y en la persistencia de hábitos formativos centrados en la memorización. Estas tensiones evidenciaron que la transición hacia pedagogías activas no ocurre de manera automática, sino que requiere rupturas culturales, acompañamiento sostenido y políticas institucionales que valoren la participación y el pensamiento crítico.

Los aprendizajes derivados de la experiencia fueron múltiples y se proyectan tanto hacia la práctica docente como hacia la formación universitaria. En la línea de Schön (1992), se hizo evidente que la enseñanza en entornos virtuales exige reflexionar en la acción y sobre la acción; es decir, detenerse para interpretar lo que ocurre, anticipar dificultades y replantear estrategias según lo que los estudiantes muestran y necesitan. La experiencia mostró que el aprendizaje docente no es un evento aislado, sino un proceso continuo donde se reconstruyen sentidos, se consolidan criterios y se desarrollan formas más sensibles y críticas de acompañar a los estudiantes.

En síntesis, la reflexión crítica sobre esta experiencia permitió mirar la práctica desde un horizonte más amplio, identificando aportes, tensiones y aprendizajes que dialogan con la complejidad de la formación docente contemporánea. La intención no es cerrar el proceso, sino abrir posibilidades de mejora y de transferencia hacia otros cursos, docentes

y semestres. En coherencia con Freire (1997) y con Schön (1992), la reflexión final se convierte en una invitación a seguir pensando la docencia como un ejercicio ético, creativo y humano, capaz de renovarse a partir de la experiencia y proyectarse hacia nuevas formas de enseñar y aprender.

Al finalizar la sistematización comprendí que el verdadero desafío no era solo enseñar contenidos, sino **crear condiciones para que las voces emergieran**. Aquella pregunta que surgió en medio del silencio —*¿cómo volver visible lo que en la virtualidad suele quedar escondido?*— se convirtió en una brújula para resignificar la práctica.

Bibliografía

- Baig, M., & Yadegaridehkordi, I. (2023). Flipped Classroom in Higher Education: A Systematic Literature Review and Research Challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5>
- Barnett, R. (2001). *Higher Education: A Critical Business*. Open University Press.
- Basilotta, V., Matarranz, M., Casado, L., & Otto, A. (2022). Teachers' Digital Competencies in Higher Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Elliott, J. (1993a). *Action Research for Educational Change*. Open University Press. <https://archive.org/details/actionresearchfo0000elli>
- Elliott, J. (1993b). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research (5th 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 (4th ed.)* Teachers College Press.
- Giraldo, D. F. (2023). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y práctica. *RIPIE Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 141. <https://doi.org/10.56712/ripie.141>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR / Panamericana Editorial.
- Latina, T. A. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina* [Informe final del proyecto Tuning América Latina 2004-2007]. Universidad de Deusto.
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Academic Writing in a Global Context: The Politics and Practices of Publishing in English*. Routledge. <https://oro.open.ac.uk/79943/>

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research Evaluation Methods (3rd ed.)* SAGE Publications.
- Qi, P., Jumaat, N., Abuhassna, H., & Ting, L. (2024). A Systematic Review of Flipped Classroom Approaches in Language Learning. *Contemporary Educational Technology*, 16(4), 529. <https://www.cedtech.net/article/a-systematic-review-of-flipped-classroom-approaches-in-language-learning-15146>
- Quichimbo, F., & Maigua Chamorro, J. (2021). *Sistematización de las actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las prácticas docentes de la Institución Educativa Escuela de Educación General Básica “Alonso de Mercadillo”* [Trabajo de titulación]. Universidad Técnica Particular de Loja. <https://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/27351>
- Schön, D. A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* [Reimpresión de la obra original publicada en 1983].
- Simbaña, H. (2024). Sistematización de experiencias de la intervención pedagógica rural, resultado de la curricularización de la extensión universitaria. *Revista SR*. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3069>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza* [Obra original publicada en 1981]. Morata.
- Trujillo-Juárez, S. I., Chaparro-Sánchez, R., Morita-Alexander, A., & Escudero-Nahón, A. (2025). Strengthening Teacher Digital Competence in Higher Education through Micro-Courses: A Systematic Literature Review. *Discover Education*, 4, 247. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00687-0>
- Vallejos Echeverría, L. (2020). *Sistematización de una experiencia de desarrollo de competencias para la vida en jóvenes en condición de vulnerabilidad mediante el uso de la tecnología robótica* [Tesis de maestría]. Maestría en Estudios de la Cultura, Ecuador.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.
- Villavelázquez, T. J. (2021). Sistematización de experiencias como método para la formación docente. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/journal/5256/525669185007/html/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Applications*. Sage Publications.
[https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/case-study-research-and-applications/
book250150](https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/case-study-research-and-applications/book250150)
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.



Anexo del Capítulo De la penumbra digital al encuentro significativo: una experiencia didáctica en *lengua y literatura* en modalidad virtual

El anexo expone la importancia de la trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias como base de una docencia por competencias, enmarcada en la alineación constructiva. En Lengua y Literatura, esta lógica permitió sustituir prácticas memorísticas por tareas de análisis, argumentación, diseño didáctico e innovación digital, generando evidencias observables de aprendizaje. Se describen cinco actividades clave (UVE de Gowin, mini-sitio, creatividad con variedades lingüísticas, tela de araña y Genially) articuladas a resultados curriculares. Se presentan estrategias núcleo (clase invertida, metacognición, producción digital), soportes (acompañamiento, recursos, retroalimentación, secuenciación) y contingencias (silencio, conectividad, reproducción, resistencia), conformando un ecosistema flexible, humano y riguroso.

A.1. Trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias. Recorrido estratégico para educadores

La relación entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias constituye la base de una docencia universitaria orientada al desarrollo de competencias complejas. Biggs y Tang (2011) denominan a esta correspondencia alineación constructiva, destacando que el estudiante aprende de manera significativa cuando reconoce la relación entre lo que hace, lo que comprende y lo que logra demostrar. Zabalza (2003) insiste en que no basta ejecutar tareas: la clave está en que esas tareas permitan observar cómo se desarrollan capacidades superiores como el pensamiento crítico, la creatividad o la actuación profesional contextualizada.

En esta experiencia de enseñanza de Lengua y Literatura, la trazabilidad fue especialmente relevante porque permitió romper con prácticas pasivas y memorísticas, y reemplazarlas por actividades que exigieron análisis, toma de decisiones didácticas, argumentación, integración disciplinar y creación digital. En coherencia con los Resultados de Aprendizaje establecidos para la asignatura, las actividades se diseñaron para movilizar capacidades como:

- **RA1:** Comprender los conceptos fundamentales de la lingüística y de la didáctica de la lengua, así como sus enfoques y aplicaciones.
- **RA2:** Identificar las macro habilidades lingüísticas y las variedades de la lengua, considerando su uso en contextos reales y educativos.
- **RA3:** Desarrollar estrategias de lectura comprensiva y crítica en diversos géneros y niveles educativos.
- **RA4:** Explicar conceptos lingüísticos y didácticos mediante recursos digitales y estrategias comunicativas.
- **RA5:** Diseñar actividades de enseñanza de la lengua en entornos digitales, integrando teoría y práctica.
- **RA7:** Analizar críticamente fenómenos lingüísticos y discursivos vinculados a la diversidad cultural y educativa del país.

- **RA8:** Elaborar propuestas didácticas pertinentes para el desarrollo de la comprensión lectora en Educación Básica.

Como afirman Villa y Poblete (2007), las evidencias son la “huella observable” de la competencia, y en esta asignatura los productos creados por los estudiantes muestran la progresiva apropiación de la didáctica disciplinar y la innovación pedagógica.

A.1.1. Actividades desarrolladas y su contribución a competencias críticas del currículo

A partir del documento de planificación y las actividades realizadas por los estudiantes, se seleccionaron las cinco tareas que mejor evidencian el desarrollo de pensamiento crítico, innovación y didáctica disciplinar:

1. Análisis UVE de Gowin + Infografía + Cápsula digital.
2. Creación del Mini-Sitio Digital “Historias para aprender y enseñar”.
3. Producción de textos creativos con variedades lingüísticas del Ecuador.
4. Constructo teórico con técnica de tela de araña.
5. Guía de lectura interactiva en Genially para Básica Superior.

Actividad 1: UVE de Gowin + infografía + cápsula digital

Esta actividad fortaleció el RA 1 y RA 4, especialmente en su dimensión crítica. La UVE de Gowin obligó a interpretar, contrastar y reorganizar teorías, lo que activó procesos cognitivos de alto nivel. Al traducir la teoría a una infografía y luego a una cápsula digital, los estudiantes pasaron de repetir a interpretar críticamente y explicar con sentido pedagógico. Los grupos afirmaron que la actividad les permitió “visualizar qué entendían realmente” y “distinguir idea propia de idea memorizada”.

Actividad 2: Mini-Sitio Digital para Educación Básica

Esta actividad fortaleció el RA 3 y RA 5. La creación del sitio web requirió innovación pedagógica, selección de contenidos, diseño de actividades y aplicación de principios de

didáctica disciplinar. Como señala Zabalza (2003), diseñar materiales con destinatario real coloca al estudiante en el rol auténtico de enseñante.

Varios estudiantes afirmaron que esta actividad fue el momento en que “estaban pensando como docentes”, tomando decisiones situadas según las características de niños reales. La innovación surge no solo por usar tecnología, sino por integrar teoría lingüística, diseño didáctico y mediación digital con propósito educativo.

Actividad 3: Producción creativa con variedades lingüísticas

Esta tarea desarrolló los RA 2, 6 y 7, al promover el reconocimiento crítico de la diversidad lingüística y la creatividad como proceso cognitivo y didáctico. Aquí la didáctica disciplinar se manifestó al entender la lengua como práctica cultural y no como catálogo de “errores”. La actividad promovió innovación y pensamiento crítico al obligar a los estudiantes a problematizar el uso real del lenguaje.

Según los testimonios, la actividad les permitió “reconocer el valor pedagógico de la diversidad lingüística” y descubrir su “propia creatividad docente” (paráfrasis de grupo).

Actividad 4: Constructo teórico con técnica de tela de araña

Fortaleció el RA 1 y RA 4. Organizar categorías, interrelaciones y jerarquías exigió análisis profundo, pensamiento sistémico y capacidad para articular marcos teóricos. Biggs y Tang (2011) sostienen que cuando el estudiante estructura el conocimiento de manera personal y significativa, se activan procesos profundos de comprensión.

Muchos estudiantes indicaron que la técnica “les ayudó a ver conexiones invisibles” y a distinguir lo esencial de lo accesorio (paráfrasis de grupos). Esto constituye evidencia de pensamiento crítico aplicado a la didáctica.

Actividad 5: Guía de lectura interactiva en Genially

Relacionada con RA 3, RA 4 y RA 8. Esta actividad integró planificación didáctica, comprensión lectora, diseño creativo y mediación digital. Los estudiantes debieron anticipar dificultades, seleccionar estrategias y construir secuencias didácticas significativas, lo que fortaleció la didáctica disciplinar.

Los estudiantes expresaron que esta actividad les permitió “pensar para otros y no solo para sí mismos”, anticipar dificultades y comprender “cómo se enseña a leer” (paráfrasis

grupal). Esto demuestra apropiación de criterios didácticos y pensamiento pedagógico situado.

A.1.2. Coherencia curricular desde el pensamiento crítico y la innovación

Conjuntamente, las actividades, los resultados de aprendizaje y las evidencias generadas demuestran una **coherencia sólida** entre la experiencia formativa y el currículo de la carrera. Las tareas no solo cumplieron objetivos académicos, sino que fortalecieron competencias esenciales del perfil de egreso: pensamiento crítico, innovación pedagógica, didáctica disciplinar, diseño digital y capacidad de justificar decisiones didácticas.

Barnett (2001) sostiene que la formación profesional debe preparar para la complejidad. Este puente demuestra que la experiencia sistematizada no solo responde al currículo institucional, sino que impulsa a los estudiantes hacia competencias que hoy exige la educación básica: creatividad, pensamiento crítico, innovación, sensibilidad lingüística y capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje significativas.

A.1.3. Reflexión sobre la alineación curricular

Reflexionar sobre la alineación curricular es fundamental para garantizar la coherencia entre lo que la carrera propone formar, lo que el docente diseña y lo que realmente viven los estudiantes en sus trayectorias académicas. La alineación no consiste únicamente en vincular contenidos con actividades, sino en asegurar que las experiencias pedagógicas movilicen los resultados de aprendizaje previstos y contribuyan al desarrollo del perfil de egreso. En el caso de la enseñanza de Lengua y Literatura en modalidad virtual, esta reflexión se vuelve aún más relevante, pues permite verificar si los procesos formativos responden a las exigencias contemporáneas de la profesión docente: pensamiento crítico, competencia digital, didáctica disciplinar e innovación pedagógica.

A.1.4. Aportes de la experiencia al currículo y al perfil de egreso

La experiencia sistematizada aporta al currículo en la medida en que convierte los resultados de aprendizaje en acciones concretas de enseñanza y producción académica. Actividades como la creación de cápsulas interactivas, la elaboración de blogs educativos, los podcasts de reflexión metacognitiva o el diseño de sitios web para Educación Básica

permitieron que los estudiantes desarrollaran competencias directamente vinculadas al perfil de egreso, especialmente la capacidad de diseñar propuestas didácticas pertinentes, integrar recursos digitales de manera pedagógica y explicar conceptos disciplinarios con claridad.

En línea con el perfil profesional, la experiencia promovió el desarrollo del pensamiento crítico, al exigir que los estudiantes analizaran teoría, tomaran decisiones didácticas y justificaran sus elecciones en contextos reales de aula. Asimismo, fortaleció su identidad docente, pues como señalaron varios estudiantes en las encuestas, estas actividades “me permitieron sentirme como un verdadero docente en formación”, “me ayudaron a superar el miedo a explicar” o “me impulsaron a pensar como maestro y no como estudiante”. De este modo, la experiencia no solo se alinea con el currículo, sino que lo hace tangible y significativo para quienes se están formando.

A.1.5. Tensiones o desafíos de la alineación curricular

La alineación curricular, sin embargo, no está exenta de tensiones. Una de las principales dificultades surge de la brecha entre el modelo pedagógico institucional —centrado en la autorregulación, el aprendizaje activo y la movilidad entre teoría y práctica— y las prácticas reales de algunos estudiantes, quienes mantienen hábitos más reproductivos o un uso limitado de la virtualidad. A ello se suma que la institución no exige asistencia obligatoria ni participación sincrónica, lo cual dificulta sostener metodologías como la clase invertida que requieren preparación previa y diálogo constante.

Otra tensión importante proviene del desafío de acompañar a estudiantes con trayectorias diversas: diferencias en alfabetización digital, disponibilidad de dispositivos, conectividad intermitente o experiencias previas de escolaridad tradicionalista. Estas condiciones obligan a replantear continuamente las actividades para equilibrar rigor académico, accesibilidad y justicia digital.

A.2. Estrategias núcleo de la experiencia

Las *estrategias núcleo* son aquellas decisiones pedagógicas que sostuvieron la estructura central de la experiencia y le dieron coherencia interna. No fueron acciones improvisadas ni recursos aislados; constituyeron el andamiaje esencial que permitió movilizar la reflexión, la producción y la apropiación disciplinar de los estudiantes. Estas estrategias

se implementaron desde el inicio del curso y se sostuvieron durante todo el proceso formativo, guiando la dinámica de clase, la interacción con los recursos y la construcción de evidencias significativas.

Las tres estrategias núcleo que vertebraron la experiencia. son:

1. Integración de la clase invertida con actividades de síntesis creativa.
2. Incorporación sistemática del componente metacognitivo.
3. Producción de recursos didácticos digitales contextualizadas.

A.2.1. Integración de la clase invertida con actividades de síntesis creativa

La primera estrategia inició cada semana con la activación del modelo de clase invertida: los estudiantes revisaban previamente lecturas breves, cápsulas explicativas o micro videos que introducían el enfoque disciplinar. Al llegar a la sesión sincrónica, la clase comenzaba con preguntas disparadoras que exigían contrastar teoría y práctica. Posteriormente, se desarrollaban actividades de síntesis, como mapas conceptuales o mini–argumentaciones orales. La secuencia cerraba con la creación de pequeños productos digitales (infografías, líneas del tiempo, tarjetas didácticas), que permitían consolidar la comprensión.

Esta estrategia se vinculó directamente con los resultados de aprendizaje sobre análisis disciplinar y producción académica, pues obligó a los estudiantes a transformar el contenido leído en explicaciones propias.

A.2.2. Incorporación sistemática del componente metacognitivo

La segunda estrategia núcleo consistió en incluir, en todas las actividades, un segmento metacognitivo obligatorio. La secuencia se repetía semana a semana: tras completar la tarea principal, los estudiantes grababan un audio o video de dos minutos en el que respondían tres preguntas: *qué aprendí, cómo lo aprendí y para qué me sirve como futuro docente*. Esta estrategia fortaleció el resultado de aprendizaje vinculado a la autorregulación y al pensamiento crítico. Las evidencias recogidas —podcasts, videos reflexivos y textos autobiográficos— mostraron un cambio progresivo: estudiantes que al inicio describían superficialmente “lo que hicieron”, hacia la mitad del curso comenzaron a justificar

decisiones, reconocer dificultades y proyectar mejoras. La metacognición dejó de ser un requisito formal y se convirtió en un espacio donde los estudiantes empezaron a construir su identidad docente desde la reflexión.

A.2.3. Producción de recursos didácticos digitales contextualizados

La tercera estrategia núcleo consistió en transformar la teoría lingüística y literaria en recursos didácticos destinados a niñas y niños de Educación Básica. La secuencia iniciaba con la lectura de un concepto disciplinar (por ejemplo, “coherencia textual” o “tipología narrativa”), seguida por el análisis de un caso de aula. Luego los estudiantes diseñaban un recurso digital —cápsulas interactivas, blogs, sitios web o secuencias didácticas— integrando elementos de color, narrativa, consignas y actividades según la edad. Finalmente, debían justificar sus decisiones didácticas en función del enfoque comunicativo.

Esta estrategia se relacionó con los resultados sobre aplicación pedagógica y diseño de materiales, y sus evidencias fueron especialmente ricas: los recursos creados en la web mostraron progresos en planificación curricular; las cápsulas interactivas evidenciaron capacidad para explicar contenidos con claridad; y las secuencias diseñadas reflejaron comprensión del enfoque comunicativo. Los productos permitieron observar cómo la teoría se transformaba en acción pedagógica situada.

En conjunto, estas tres estrategias núcleo constituyeron la columna vertebral de la experiencia. La clase invertida movilizó la comprensión; la metacognición consolidó la autorregulación; y la producción digital conectó la teoría con la práctica real. Esta articulación permitió que los estudiantes construyeran conocimiento de manera activa, reflexiva y creativa, generando evidencias sólidas de aprendizaje complejo. Este conjunto estratégico no solo fortaleció competencias propias del perfil de egreso, sino que abrió el camino para comprender, en las siguientes secciones del capítulo, cómo estas decisiones didácticas posibilitaron transformaciones visibles en los estudiantes y en la práctica docente.

A.3. Estrategias de soporte del ecosistema estratégico

En toda innovación pedagógica, las estrategias núcleo solo pueden sostenerse si existen condiciones que las acompañen, las hagan posibles y les den continuidad. A estos elementos complementarios los denominamos soportes, pues crean el entorno material, emocional y organizativo que permite que las estrategias centrales funcionen de manera

fluida. Como advierte Fullan (2007), ningún cambio educativo prospera sin estructuras de apoyo que mantengan el proceso en movimiento; y según Bolívar (2012), la calidad del acompañamiento docente determina en gran medida la profundidad y durabilidad del aprendizaje. En esta experiencia, los soportes no fueron secundarios, sino indispensables para articular la clase invertida, la metacognición y la creación digital. A continuación, se presentan los soportes que sostuvieron el desarrollo de la experiencia:

1. Acompañamiento afectivo–pedagógico continuo.
2. Recursos digitales accesibles y cuidadosamente curados.
3. Retroalimentación formativa y personalizada.
4. Organización modular y secuenciada de actividades.

1. Acompañamiento afectivo–pedagógico continuo

Este soporte consistió en mantener un clima de cercanía, orientación y presencia constante, especialmente relevante en modalidad virtual, donde el silencio puede convertirse en distancia emocional. Cada semana se respondían mensajes, se enviaba recordatorios y orientaciones claras a través de los líderes de curso, además de espacios de consulta asincrónica. Este acompañamiento ayudó a que los estudiantes se sintieran sostenidos, particularmente aquellos con dificultades de conectividad o inseguridad al participar. La intención fue mantener viva la motivación y garantizar que nadie quedara aislado, reforzando la idea de Wenger (1998) sobre la importancia del sentido de pertenencia en comunidades de aprendizaje.

2. Recursos digitales accesibles y cuidadosamente curados

El segundo soporte consistió en proveer materiales digitales claros, breves y pertinentes: lecturas seleccionadas, tutoriales explicativos. Cada recurso se subía con anticipación para que pudiera ser revisado antes de la clase sincrónica. Además, se cuidó que los materiales fueran accesibles desde dispositivos móviles, atendiendo a la diversidad tecnológica del estudiantado.

Este soporte permitió que la *estrategia núcleo* de la clase invertida funcionara adecuadamente: los estudiantes contaban con insumos para llegar preparados a la sesión y participar desde la comprensión previa.

Este soporte fortaleció las estrategias núcleo al permitir que la metacognición y la clase invertida no fueran vividas como tareas solitarias, sino como procesos acompañados. Los estudiantes expresaron en sus reflexiones que “el mensaje del profesor al inicio de la semana me animaba a seguir” o que “sentía que no estaba sola en el proceso”. Con ello, el soporte afectivo se convirtió en una condición habilitadora para el pensamiento crítico y la creación.

3. Retroalimentación formativa y personalizada

El tercer soporte consistió en ofrecer retroalimentación continua, inmediata y orientada a la mejora. Tras cada entrega, los estudiantes recibían un mensaje que señalaba avances, sugerencias específicas y preguntas reflexivas para fortalecer la autorregulación. Esta retroalimentación, coherente con lo planteado por Hattie y Timperley (2007) sobre los ciclos formativos de mejora, ayudó a desarrollar pensamiento crítico y capacidad de autoevaluación.

Este soporte potenció la estrategia núcleo metacognitiva, pues las reflexiones de los estudiantes se nutrían de la retroalimentación recibida, generando una espiral de mejora continua. A su vez, fortaleció la producción digital al permitir que los recursos creados se revisaran, ajustaran y reconstruyeran progresivamente.

4. Organización de información y secuenciación de actividades

Finalmente, la experiencia contó con un soporte estructural: una planificación en el sílabo y Plan analítico que organizó los contenidos y tareas en una secuencia progresiva. Cada compendio articulaba teoría, análisis, creación y reflexión, permitiendo que los estudiantes avanzaran desde tareas simples hacia producciones didácticas más complejas. Esta organización respondió a lo planteado por Biggs y Tang (2011) sobre la importancia de la alineación entre actividades, resultados y evidencias.

Este soporte reforzó las tres estrategias núcleo, ya que permitió que la clase invertida, la metacognición y la creación digital se articularan en un flujo lógico: primero se comprendía la teoría, luego se analizaba, después se diseñaba y finalmente se reflexionaba sobre el proceso.

En conjunto, estos soportes configuraron el ecosistema que dio estabilidad, continuidad y profundidad a la innovación. Sin ellos, las estrategias núcleo habrían

quedado fragmentadas o debilitadas. El acompañamiento afectivo sostuvo la motivación; los recursos digitales posibilitaron la preparación; la retroalimentación formativa generó mejora continua; y la organización modular articuló el aprendizaje.

A.4. Estrategias de contingencia y decisiones situadas

En esta sistematización es fundamental mostrar no solo lo planificado, sino también las contingencias que emergieron en el proceso y las decisiones situadas que permitieron sostener la experiencia. Como señala Jara Holliday (2018), las contingencias son momentos reveladores porque exponen la capacidad del docente para adaptar, reinterpretar y reconstruir la acción pedagógica. En el contexto virtual, estas situaciones fueron especialmente significativas, pues obligaron a redefinir caminos manteniendo intactos los propósitos formativos.

Las contingencias más relevantes enfrentadas en esta experiencia fueron:

1. La baja participación y silencios prolongados en las clases sincrónicas.
2. Las dificultades de conectividad y acceso a recursos digitales.
3. La tendencia a la reproducción mecánica de tareas en lugar de creación auténtica.
4. La inseguridad y resistencia inicial a experimentar con formatos digitales.

Silencio y baja participación en aulas sincrónicas. - En varias sesiones, la ausencia de cámaras encendidas y la falta de respuestas inmediatas generó un ambiente de incertidumbre pedagógica. Para afrontar esta contingencia, se implementaron actividades como: “respuesta en el chat en 10 segundos”, lluvias de ideas anónimas y nominación de estudiantes para provocar su participación. Poco a poco, las respuestas aumentaron y la participación se volvió más espontánea.

Problemas de conectividad y acceso desigual a recursos. - Dada la diversidad territorial del estudiantado, las interrupciones, desconexiones e imposibilidad de acceder a plataformas fueron frecuentes. Para atender esta contingencia, se habilitaron alternativas de acceso: versiones descargables de materiales, audios de las instrucciones, documentación en PDF ligero, extensiones de tiempo razonables y la posibilidad de entregar productos mediante herramienta de bajo consumo (Drive).

Reproducción mecánica de tareas y falta de creación auténtica. - En algunos momentos, los estudiantes replicaron modelos vistos en clase sin transformar la teoría en propuestas propias. Para enfrentar esta situación, se incluyeron consignas más específicas que obligaban a justificar decisiones didácticas y a explicar la pertinencia del recurso creado. Además, se condicionó que toda o casi todas las tareas deberían incluir una grabación que estimuló el pensamiento crítico y la transición hacia la originalidad y la apropiación conceptual.

Inseguridad y resistencia inicial a producir recursos digitales. -Al inicio del curso algunos estudiantes expresaron temor a “equivocarse” o “no saber usar la tecnología”. Para reducir esa barrera afectiva, se implementó una contingencia pedagógica basada en demostraciones breves, tutoriales paso a paso y ejercicios guiados. También se reforzó la idea de que el error era parte del proceso formativo, lo que relajó tensiones y aumentó la disposición al aprendizaje.

En conjunto, estas contingencias revelan el carácter dinámico y situado de la experiencia. Lejos de debilitarla, obligaron a repensar prácticas, ajustar decisiones y sostener con más firmeza el propósito de formar docentes críticos, creativos y capaces de actuar en contextos reales de complejidad.

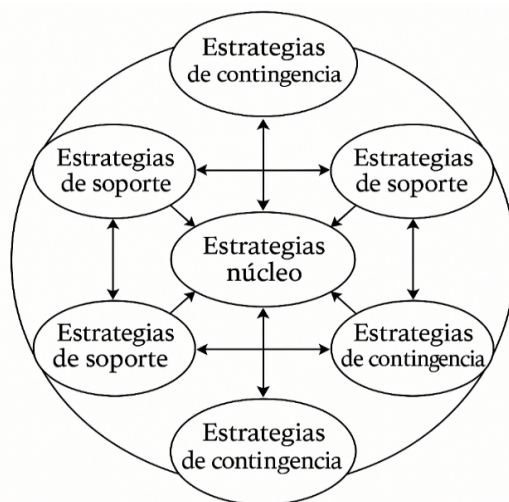
Hoy entiendo que hacer visible lo invisible no depende de la plataforma, sino del tipo de relaciones pedagógicas que se construyen: cercanas, intencionadas y humanamente sostenidas. Esa es, quizá, la lección más profunda que dejó esta experiencia.

A.4.1. Arquitectura del ecosistema estratégico

El ecosistema estratégico de la experiencia se organiza a partir de una lógica de conexiones donde cada componente —núcleo, soporte y contingencia— cumple una función distinta, pero interdependiente. El *núcleo* define lo esencial: aquello que moviliza los aprendizajes profundos y orienta las acciones pedagógicas centrales. El *soporte* crea las condiciones que permiten que ese núcleo funcione de manera sostenida, evitando que la innovación quede solo en intención. Finalmente, la *contingencia* introduce la capacidad de adaptación, permitiendo reajustar el proceso ante imprevistos sin perder el horizonte formativo. Esta relación no es lineal, sino circular: cada componente alimenta a los otros, construyendo un sistema articulado que sostiene la experiencia de principio a fin.

En conjunto, esta arquitectura estratégica revela que la innovación no dependió únicamente de una buena idea pedagógica, sino de un entramado coherente entre núcleo,

Figura A.1: Flujo de interrelaciones entre estrategias didácticas ¹



Fuente: elaboración propia. El diseño de la imagen es del autor. La imagen fue elaborada utilizando chatgpt: openai.com

soporte y contingencia. El núcleo dio dirección; el soporte garantizó estabilidad; y la contingencia aportó resiliencia. Su interdependencia permitió que la experiencia funcionara de manera flexible, humana y rigurosa, incluso en condiciones virtuales complejas. Así, el ecosistema estratégico no solo explica cómo se desarrolló la experiencia, sino también por qué logró transformar la manera en que los estudiantes aprendieron, crearon y se reconocieron como futuros docentes. Este marco deja las bases listas para avanzar hacia el análisis de resultados y la interpretación profunda de los aprendizajes logrados. El flujo de interrelaciones se esquematiza en la Figura A.1.

Enseñar es resistir: tres acercamientos a la pedagogía y la ciudadanía desde la docencia universitaria

Resumen

El contenido de este libro es producto del trabajo de un equipo de integrantes de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), que han proyectado sus expectativas entre investigadores de entidades y países diversos, con evidentes muestras de intereses, comunes en torno al quehacer de la investigación educativa. En particular, hoy se centra en las nuevas formas de producir conocimiento, idea base de la tarea encomendada como propósito de esta Red durante el periodo de 2019-2020. Para dar inicio a este protocolo, comenzaré por precisar qué es la REDMIIE: es una organización plural y horizontal de investigadores, que realiza investigación sobre la investigación educativa y, al hacerlo, ha logrado constituirse como un colectivo con alto nivel de colaboración, orientado a producir, desarrollar y consolidar la investigación en esta área, así como la promoción de su divulgación, uso y repercusión. Con estos elementos en el centro de las tareas, se organizó el equipo de trabajo de investigación de la investigación educativa, en torno a la intención de hurgar y construir experiencias sobre las "nuevas formas de producir conocimiento", tema en el que se evidencian formas, métodos, enfoques, condiciones institucionales y propósitos de cada uno de los investigadores y equipos de trabajo .

Palabras claves: educación; conocimiento; producción; investigación

Abstract

The content of this book is the product of the work of a team of members of the Mexican Network of Educational Researchers (REDMIIE), who have projected their expectations among researchers from diverse entities and countries, with evident signs of common interests surrounding the work of educational research. In particular, today it focuses on new ways of producing knowledge, the core idea of the task entrusted as the purpose of this Network during the 2019-2020 period. To begin this protocol, I will begin by clarifying what REDMIIE is: it is a plural and horizontal organization of researchers that conducts research on educational research and, in doing so, has managed to establish itself as a highly collaborative collective, focused on producing, developing, and consolidating research in this area, as well as promoting its dissemination, use, and impact. With these elements at the heart of the work, the educational research team was organized around the intention of exploring and building experiences on "new ways of producing knowledge," a topic that highlights the forms, methods, approaches, institutional conditions, and purposes of each of the researchers and work teams.

Keywords : education; knowledge; production; research.