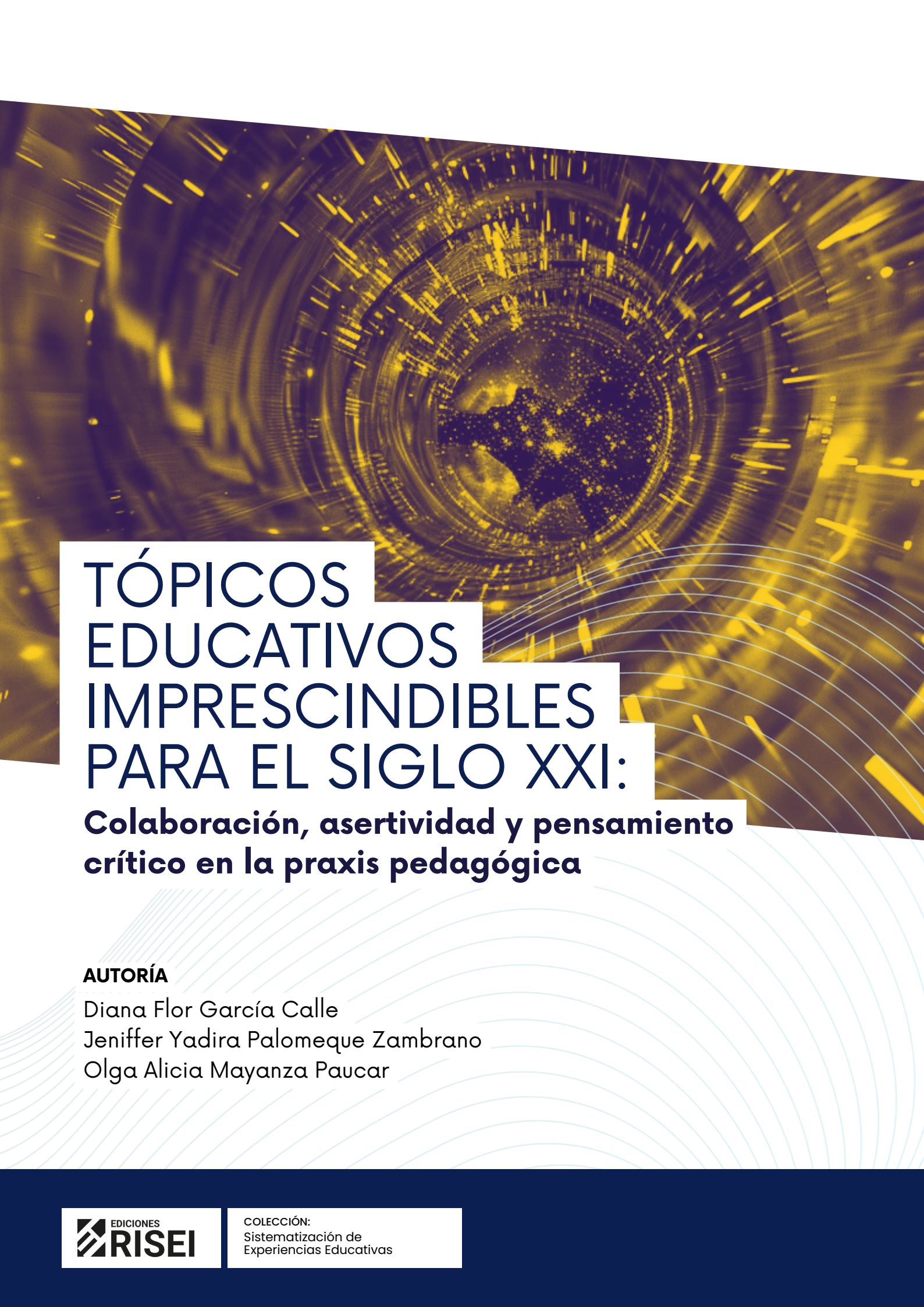




TÓPICOS EDUCATIVOS IMPRESINDIBLES PARA EL SIGLO XXI:

**Colaboración, asertividad y pensamiento
crítico en la praxis pedagógica**

AUTORÍA

Diana Flor García Calle
Jeniffer Yadira Palomeque Zambrano
Olga Alicia Mayanza Paucar

Tópicos educativos imprescindibles para el siglo XXI: colaboración, asertividad y pensamiento crítico en la praxis pedagógica

Autores

Diana Flor García Calle
Jeniffer Yadira Palomeque Zambrano
Olga Alicia Mayanza Paucar

© 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: Tópicos educativos imprescindibles para el siglo XXI: colaboración, asertividad y pensamiento crítico en la praxis pedagógica.

Autoría: Diana Flor García Calle / Jeniffer Yadira Palomeque Zambrano / Olga Alicia Mayanza Paucar.

Edición: Primera edición.

Año: 2025.

ISBN: 978-9942-596-20-8.

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-20-8>

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

Las experiencias de tres jóvenes docentes de la Universidad Estatal de Milagro, formadoras de profesionales en el ámbito universitario del Ecuador, se han sistematizado en tres capítulos que en su conjunto presentan estrategias clave dando estructura a una reflexión centrada en el desarrollo de temas nodales para el desarrollo latinoamericano. Este libro que ahora ve la luz introduce a los noveles formadores en una serie de experiencias reproducibles que bien pueden trazar mecanismos para la reconstrucción social y, al mismo tiempo, delinear detallados paisajes para nuevos desarrollos académicos, pero también teórico-metodológicos. Particularmente, el texto en su integridad es una interesante muestra que, en una suerte de reflejo, da cuenta de la realidad nacional al contener una mirada colectiva hacia los procesos educativos en los temas de la colaboración y el andamiaje virtual abordado por Diana Flor García Calle, la asertividad en el desempeño social, desarrollado por Jeniffer Yadira Palomeque Zambrano, y la criticidad para el mejor desempeño en materia de política pública, emprendido por Olga Alicia Mayanza Paucar. A través de la reflexión sobre la formación colaborativa en el aula y la resolución de los conflictos eventuales mediante el uso de herramientas digitales se aborda un escenario que parte de la concreta relación personal cercana en la formación universitaria, continúa en la acción del trabajo social y trasciende en el análisis de las prácticas estatales mediante el uso y la política inserta en los apoyos sociales.

La experiencia ha sido un trabajo que se ve robustecido porque su dinámica involucra las acciones académicas al interior del aula, al mismo tiempo que a la formación como docentes artífices. Su dinámica se constituyó en una transformación de misma práctica pedagógica al ritmo que su sistematización marcara. Los aportes de cada experiencia se distinguen por las prácticas didácticas que permitieron la resolución de conflictos emergentes como son la colaboración, la asertividad y la apropiación crítica de la política pública. La colaboración se produjo a partir de la consolidación de grupos colectivos, en ella fincar la dinámica educativa en la colaboración fue producto de desarrollar una vertiente resolutive con el apoyo de las plataformas digitales; en la producción de la asertividad la transmisión de la seguridad en los sujetos tuvo una retroalimentación que derivó de la creatividad surgida en la práctica comunitaria misma; por último, la criticidad se tradujo en una apropiación de la política pública por parte de los sujetos para transformarse en agentes sociales.

La estructura y contenido del texto obedece al objetivo de sistematizar tres experiencias orgánicamente ligadas a la formación constitutiva de estudiantes universitarios preparados para fungir como profesionistas ligados al desarrollo social. Ésta se aborda como un ejercicio de praxis académica desarrolladas en una narración en primera persona, ello no interrumpe la científicidad social requerida, por lo contrario, permite que cada texto

tenga un punto donde la perspectiva se despliega y desemboca en una teorización de cada una de las experiencias con interrogaciones ulteriores y líneas de investigación a las que su desarrollo ha dado pie.

En seguimiento de lo anterior, el libro da cuenta de una dimensión más: la inscripción como artífices hace que las autoras se introduzcan en la personalización de la experiencia con la producción de un estilo narrativo que pone en relieve la cercanía y el desempeño personalizado del trabajo. Por consiguiente y sin demérito del rigor científico, los textos ofrecen una lectura que invita a compartir y acompañar cada una de las intervenciones trascendiendo la práctica pedagógica en enseñanzas para la vida. Cada experiencia se muestra detalladamente en un recuento detallado que lleva a proponer en el tema de la cooperación la importancia de apoyarse en las herramientas digitales en consonancia con las tendencias en la educación avaladas desde la UNESCO; el tema de la asertividad como eje de construcción social ante la retroalimentación formativa de la comunidad, recuperando la tradición de formación latinoamericana en su inevitable complejidad con resonancia en las voces de Paulo Freire y Edgar Morin; y finalmente, el de la criticidad como requisito garante de la formación ciudadana que permite el engranaje y acoplamiento sinérgico con la ejecución de la política pública en torno a la actuación de las transferencias correlativas al Estado de Bienestar.

La narrativa de cada capítulo explaya con profusión las dinámicas seguidas permitiendo introducir una mirada que invita a su reproducción haciendo hincapié en las líneas didácticas y de investigación que cada una de las temáticas abre para la discusión pedagógica. Su lectura, por lo tanto, se desplaza en los escenarios de la formación, del compromiso y la apropiación narrativa, para configurar en tres umbrales la bienvenida a una reflexión pausada y acompañada.

Índice general

Prólogo	i
1. Formación del estudiante a distancia mediante colaboración y uso de herramientas digitales	1
1.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio	4
1.1.1. El escenario de la innovación en educación	4
1.1.2. El Costo del Individualismo: Deficiencias Éticas y Profesionales en el Perfil del Egresado	6
1.1.3. Propósito de la sistematización	8
1.1.4. Mejorando la práctica pedagógica con el trabajo en equipo	9
1.1.5. Delimitación Temporal, Espacio Virtual y Evaluación.	11
1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia	12
1.2.1. Ejes Conceptuales: Trabajo Colaborativo y Herramientas Digitales en la Educación Superior	13
1.2.2. Formulación de dimensiones	15
1.2.3. Construcción de indicadores	16
1.2.4. Fuentes y métodos de verificación	19
1.2.5. Justificación teórica del conjunto	20
1.3. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera	24
1.3.1. Competencias del Perfil de la Carrera	25
1.3.2. Resultados de Aprendizaje vinculados con la experiencia	27
1.3.3. Experiencia personal	29
1.3.4. Reflexión sobre alineación curricular	31
1.3.5. Vínculo con el Currículo y el Perfil de la Carrera	32
1.4. Ecosistemas estratégicos	33
1.4.1. Estrategias de Soporte	36
1.4.2. Estrategias de Contingencia Desplegadas	38
1.4.3. Arquitectura viva del ecosistema estratégico: interdependencias entre núcleo, soporte y contingencia	41
1.4.4. Conexión entre estrategias y competencias curriculares	43
1.4.5. Justificación del logro de competencias	44
1.5. Evaluación, indicadores, instrumento, análisis	45
1.5.1. Transición hacia la evaluación	45
1.5.2. Instrumentos de evaluación aplicados	45
1.5.3. Indicadores de evaluación y criterios de validez	52
1.5.4. Análisis preliminar de evidencias	55
1.5.5. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad	58
1.5.6. Cierre integrador de la evaluación	60
1.6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia	61
1.6.1. Reflexión crítica sobre la experiencia	61

1.6.2.	Herramientas digitales y trabajo en equipo: una guía para docentes reflexivos	63
1.6.3.	Claves y cuidados del docente en la práctica colaborativa digital	64
1.6.4.	De la práctica a la investigación: caminos para seguir explorando la colaboración educativa	66
2.	Aprender haciendo: praxis pedagógica y experiencias formativas en trabajo social con grupos	76
2.1.	Experiencia didáctica como objeto de estudio	79
2.1.1.	Alcance y delimitación de la sistematización	85
2.2.	Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia	86
2.2.1.	Conceptos clave que sustentan la experiencia formativa	87
2.2.2.	Ejes analíticos para la comprensión del proceso formativo	90
2.2.3.	Definición de indicadores para la valoración de la experiencia	91
2.2.4.	Estrategias metodológicas y mecanismos de verificación	93
2.2.5.	Sustento teórico-metodológico de la sistematización	94
2.2.6.	Síntesis integradora del marco teórico y proyección al análisis	96
2.3.	Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera	97
2.3.1.	Competencias del perfil de egreso y recomendaciones para su fortalecimiento	97
2.3.2.	Resultados de aprendizaje: Integración con la experiencia formativa	100
2.3.3.	Trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias en la formación profesional	102
2.3.4.	Reflexión sobre la alineación curricular y su impacto en el fortalecimiento del perfil de egreso	105
2.3.5.	Vinculación con el currículo y perfil de la carrera	107
2.4.	Ecosistema estratégico	107
2.4.1.	Estrategias de acción	108
2.4.2.	Estrategias de soporte aplicadas	110
2.4.3.	Estrategias de contingencia	112
2.4.4.	Arquitectura del ecosistema estratégico	114
2.4.5.	Relato de la arquitectura del ecosistema	114
2.4.6.	Explicación del diagrama visual acompañante	115
2.4.7.	Síntesis: un ecosistema vivo y resiliente	115
2.4.8.	Competencias	116
2.5.	Evaluación: indicadores, instrumentos y análisis	118
2.5.1.	Instrumentos de evaluación aplicados	118
2.5.2.	La evaluación educativa en los contextos de actividades prácticas	121
2.5.3.	Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad	124
2.5.4.	Resultados de impacto y proyección formativa	127
2.6.	Reflexión crítica y transferencia de la experiencia	129
2.6.1.	Transición hacia la reflexión crítica	129

2.6.2.	Reflexión crítica sobre la experiencia	130
2.7.	Reflexión	131
2.7.1.	Aplicación de la experiencia en prácticas docentes	131
2.7.2.	Aspectos a tener cuidado en la implementación	133
2.7.3.	Líneas de investigación derivadas de la experiencia	134
3.	Conociendo el cambio: experiencias de aula sobre transferencias y bienestar	145
3.1.	Introducción	147
3.2.	Cimientos de la estrategia	151
3.3.	Más allá del plan de estudio	161
3.3.1.	Competencias del perfil de la carrera	162
3.3.2.	Resultados de aprendizaje vinculados	164
3.3.3.	Diseñando entornos para el éxito sostenible	170
3.4.	Sistematización de una experiencia pedagógica en trabajo social	182
3.5.	Brújula del aprendizaje: indicadores para navegar la complejidad educativa	185
3.6.	Lectura de las huellas: aproximación a las evidencias	188
3.7.	Sombra de las evidencias: reflexión de límites, rigor y posibilidad	190
3.7.1.	Del balance al horizonte: proyectando los aprendizajes	192
3.7.2.	El eco y la huella de un aprendizaje de una experiencia transfor- madora	193

Formación del estudiante a distancia mediante colaboración y uso de herramientas digitales

Diana Flor García Calle ¹

El presente trabajo expone mi experiencia docente desarrollada durante el segundo ciclo académico 2025 con estudiantes universitarios del primer nivel de la carrera de Educación Básica en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador. Se describe el desarrollo de actividades colaborativas apoyadas en herramientas digitales que fortalecen el aprendizaje. Al inicio, algunos estudiantes mostraron resistencia a integrarse en equipos, pero mediante tutorías y dinámicas en clase se promovió la cooperación y la mejora del rendimiento académico. Este capítulo aborda dos dimensiones esenciales: la pedagógica y la tecnológica, ambas constitutivas del núcleo operativo de la experiencia.

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

Índice

1.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio	4
1.1.1. El escenario de la innovación en educación	4
1.1.2. El Costo del Individualismo: Deficiencias Éticas y Profesionales en el Perfil del Egresado	6
1.1.3. Propósito de la sistematización	8
1.1.4. Mejorando la práctica pedagógica con el trabajo en equipo	9
1.1.5. Delimitación Temporal, Espacio Virtual y Evaluación.	11
1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia	12
1.2.1. Ejes Conceptuales: Trabajo Colaborativo y Herramientas Digitales en la Educación Superior	13
1.2.2. Formulación de dimensiones	15
1.2.3. Construcción de indicadores	16
1.2.4. Fuentes y métodos de verificación	19
1.2.5. Justificación teórica del conjunto	20
1.3. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera	24
1.3.1. Competencias del Perfil de la Carrera	25
1.3.2. Resultados de Aprendizaje vinculados con la experiencia	27
1.3.3. Experiencia personal	29
1.3.4. Reflexión sobre alineación curricular	31
1.3.5. Vínculo con el Currículo y el Perfil de la Carrera	32
1.4. Ecosistemas estratégicos	33
1.4.1. Estrategias de Soporte	36
1.4.2. Estrategias de Contingencia Desplegadas	38
1.4.3. Arquitectura viva del ecosistema estratégico: interdependencias entre núcleo, soporte y contingencia	41
1.4.4. Conexión entre estrategias y competencias curriculares	43
1.4.5. Justificación del logro de competencias	44

1.5. Evaluación, indicadores, instrumento, análisis	45
1.5.1. Transición hacia la evaluación	45
1.5.2. Instrumentos de evaluación aplicados	45
1.5.3. Indicadores de evaluación y criterios de validez	52
1.5.4. Análisis preliminar de evidencias	55
1.5.5. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad	58
1.5.6. Cierre integrador de la evaluación	60
1.6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia	61
1.6.1. Reflexión crítica sobre la experiencia	61
1.6.2. Herramientas digitales y trabajo en equipo: una guía para docentes reflexivos	63
1.6.3. Claves y cuidados del docente en la práctica colaborativa digital	64
1.6.4. De la práctica a la investigación: caminos para seguir explorando la colaboración educativa	66

1.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio

1.1.1. El escenario de la innovación en educación

La presente experiencia se inscribe en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Milagro, específicamente dentro de la carrera de Educación Básica en Línea. Este contexto, marcado por la modalidad virtual se convierte en un laboratorio idóneo para la innovación didáctica, impulsando la búsqueda de estrategias pedagógicas que trasciendan la simple transferencia de información y promuevan la interacción significativa entre los participantes. La sistematización de esta práctica se propone analizar cómo el uso de herramientas digitales ha reconfigurado los procesos de aprendizaje en un entorno no presencial.

En esta carrera, los participantes son estudiantes de distintos niveles componen un perfil heterogéneo que incluye a jóvenes universitarios y, de manera notable, a docentes en ejercicio que buscan una actualización profesional o una nueva titulación. Esta dualidad en el alumnado, que combina la experiencia en el aula con el rol de estudiante, genera un ecosistema de saberes y expectativas único. El desafío pedagógico reside en diseñar actividades que resulten relevantes y accesibles para ambos grupos, aprovechando las potencialidades de cada uno para construir un aprendizaje colaborativo y situado.

Una anécdota recurrente ilustra la complejidad de esta dinámica. Durante las sesiones, se propone el uso de herramientas digitales como Canva, Padlet o Google Docs para que los estudiantes realicen trabajos colaborativos o respondan a interrogantes de manera interactiva. Aunque la intención es fomentar la participación activa, no todos los estudiantes logran integrarse de la misma manera. Algunos dominan la tecnología con fluidez, mientras otros experimentan una evidente dificultad, lo que se traduce en una participación desigual. Esta situación no solo evidencia la brecha digital, sino también los desafíos de gestionar la colaboración en un espacio virtual. Los principales retos que se han presentado son la dificultad de mantener la cohesión grupal y la motivación constante en un entorno virtual. Esto constituye un desafío pedagógico porque el docente debe diseñar estrategias flexibles que permitan la construcción colaborativa del conocimiento. En algunos casos, se destaca la resistencia o ansiedad tecnológica de algunos participantes, lo que obliga al profesor a ser tanto un mediador pedagógico como un facilitador técnico, a fin de asegurar que todos los estudiantes puedan apropiarse de las herramientas digitales como un medio, y no como un obstáculo, para el aprendizaje.

Las condiciones que favorecieron esta práctica radican en la naturaleza misma de la carrera, ésta exige una interacción constante con plataformas y recursos en línea, y en la disponibilidad de herramientas gratuitas y accesibles. Sin embargo, las limitaciones son igualmente significativas. El principal obstáculo es la falta de familiaridad de algunos estudiantes con las tecnologías, lo cual dificulta la interacción y es factor que puede generar una frustración que desemboca en desaliento. Esto se acentúa en un entorno virtual donde la comunicación no verbal y el apoyo inmediato del docente están limitados, haciendo que la autonomía del estudiante sea un factor crítico.

Este contexto es clave para la sistematización porque la modalidad en línea no es solo una condición técnica, sino el marco que define el problema formativo. La experiencia docente se convierte en un esfuerzo por superar las barreras del entorno virtual para construir comunidades de aprendizaje auténticas y participativas. Entender cómo las herramientas digitales median este proceso es fundamental para comprender las tensiones, los logros y los aprendizajes que se derivan de la práctica. Este análisis sienta las bases para conectar el contexto con la problematización de la experiencia. Como mencionan García Calle et al. (2025) la sociedad contemporánea avanza y con ella la educación, esto lleva a un proceso de aprendizaje en el cual se da uso a las herramientas digitales.

El desafío formativo central identificado radica en la resistencia activa o pasiva del estudiantado universitario a la integración y la colaboración efectiva en tareas conjuntas, lo cual obstruye el desarrollo de las habilidades de alfabetización académica que son esenciales para la vida profesional y ciudadana (Carlino, 2025; Parodi, 2010). Esta actitud individualista genera una brecha entre las exigencias del currículo, orientadas a la construcción social del conocimiento, y las disposiciones personales, que buscan la comodidad del trabajo aislado o la simple división mecánica de tareas. Es imprescindible abordar esta tensión para garantizar una formación integral acorde con los estándares de la educación superior actual.

La colaboración no es solo una estrategia pedagógica; constituye una competencia discursiva y social fundamental en el ámbito académico. El dominio de géneros discursivos en la universidad, como reportes o proyectos, requiere la capacidad de negociar significados, integrar voces diversas y gestionar la autoría colectiva (Hyland, 2009). La relevancia de este problema formativo se amplifica en un contexto digital, donde las herramientas colaborativas no logran modificar una mentalidad individualista. Enseñar a colaborar es, por tanto, enseñar a comunicarse, a estructurar el pensamiento en diálogo y a recono-

cer la validez del conocimiento compartido en la resolución de problemas complejos y ambiguos.

El escenario observado evidencia que el estudiantado, aun con acceso a plataformas como Google Docs o Canvas, mantiene una visión instrumental y restrictiva del trabajo en equipo. Persiste la creencia de que las tareas pueden realizarse con mayor eficiencia individual, delegando la responsabilidad de la coordinación. Esta postura subestima el valor pedagógico del proceso interactivo y la riqueza que aporta la diversidad de perspectivas (Alcívar Rivadeneira & Chancay Cedeño, 2023). Abordar esta resistencia es crucial para que el alumnado transite de ser un receptor pasivo a ser un productor de conocimiento socialmente situado.

1.1.2. El Costo del Individualismo: Deficiencias Éticas y Profesionales en el Perfil del Egresado

Ignorar esta resistencia a la integración conlleva consecuencias significativas en el perfil de egreso, impactando la formación ética y profesional. La incapacidad para trabajar en equipo limita la oportunidad de desarrollar la empatía, entendida como la habilidad de comprender y responder adecuadamente a las necesidades y perspectivas ajenas. Esta carencia se traduce en profesionales que evitan la negociación, son inflexibles ante el conflicto y carecen de la inteligencia social necesaria para insertarse en entornos laborales dinámicos. En última instancia, se forma a individuos competentes técnicamente, pero deficientes en las habilidades blandas de interdependencia, frustrando el objetivo de la formación integral universitaria. Como indica Barkley et al. (2012), los estudiantes deben aprender a establecer conexiones organizando así, su aprendizaje.

Evidencias o anécdotas narradas

A partir de la experiencia es donde el ser humano se abre a niveles superiores de conocimiento (Valera Villegas & Flores Del Rosario, 2019). Como docente universitaria de la ciudad de Milagro, Ecuador, he tenido varias experiencias en las cuales ha arrojado claras evidencias de la resistencia al trabajo colaborativo. Por un lado, se encuentra la frustración que manifestaba un estudiante de la carrera de Economía el cual pertenecía al primer semestre y presentaba dificultades en herramientas informáticas como procesadores de texto y hojas de cálculo. Para abordar esta barrera, en la cual el estudiante manifestaba no

entender la utilización de las herramientas digitales, implementamos una estrategia de trabajo grupal y tutorías entre pares. La idea era que la colaboración sirviera como un puente para limar esas asperezas y superar su bloqueo. Al integrarlo en equipos, buscamos que la compañía de sus pares le brindara el apoyo necesario para, poco a poco, se establezca una conexión con los programas y sus funcionalidades. Por otro lado, una estudiante universitaria de la carrera de Educación Básica del tercer nivel que, a pesar de las facilidades que ofrecen las plataformas colaborativas asíncronas, solicita trabajar de forma individual alegando problemas de agenda, lo que revela una dificultad para aceptar que la colaboración puede ocurrir fuera de los límites espaciotemporales tradicionales. Estos casos demuestran que la barrera no es la tecnología o la habilidad, sino la disposición a compartir y co-crear el proceso de aprendizaje, porque pueden utilizar herramientas como Google Docs, Canva, Genially, etc., las cuales permiten la colaboración en los trabajos.

La colaboración trasciende el aula; es un aprendizaje esencial para la vida; así como lo indica Espinal et al. (2021) mejora la interacción, generando la reflexión en el proceso de aprendizaje. Para ilustrar su profundo valor, es fundamental recordar el período en el que cursé el nivel de secundaria. En ese entorno formativo, el trabajo en equipo no era una opción, sino la norma fundamental para acceder y construir el conocimiento, recuerdo que mi profesor nos ponía en equipo frente al computador para aprender el uso correcto del mismo y la estudiante que sabía un poco más guiaba al resto. Esto solo subraya el contraste generacional y la necesidad de reeducar en esta competencia fundamental.

En este sentido, se puede indicar que, el problema formativo acentuado en la falta de colaboración no es la falta de herramientas digitales ni de instrucciones claras, sino la consolidación de un individualismo académico que limita el potencial de desarrollo socioemocional y cognitivo. Mi experiencia ha confirmado que la mera asignación de un trabajo grupal no basta para generar colaboración efectiva; es la estrategia docente detrás de esa asignación la que realmente puede promover la integración. Superar esta actitud resistente requiere una intervención pedagógica sistematizada y consciente de sus objetivos. Por ello, en la presente sistematización se propone documentar, analizar y evaluar la experiencia innovadora que permitió transformar esta resistencia para la participación colaborativa, y como menciona Jara (2018) se busca afianzar las competencias requeridas, las cuales, en la actualidad se debe realizar en entornos de aprendizaje digital.

1.1.3. Propósito de la sistematización

Este propósito emerge de una reflexión pedagógica profunda y de la necesidad palpable de fortalecer las competencias sociales y la interacción constructiva dentro del aula. Narrar la experiencia busca demostrar que la colaboración trasciende el contexto académico y se extiende como un valor social fundamental para la vida comunitaria y profesional. Su origen se ancla en la convicción de que las estrategias didácticas deben evolucionar para nutrir estas habilidades transversales. Observamos que el aprendizaje se enriquece significativamente cuando la interacción es intencional, lo que nos impulsa a sistematizar sus efectos.

La documentación de esta práctica adquiere una relevancia sustantiva para la comunidad docente, los estudiantes y los diversos actores sociales involucrados en la formación. En este sentido, es necesario entender la importancia de documentar en texto la experiencia en el aula como la importancia de fortalecer la colaboración en los estudiantes. Con lo mencionado anteriormente, diversos autores han documentado su valor al reconocer que transformar la experiencia docente en un texto académico es, en sí mismo, un acto de construcción de identidad profesional y una práctica social discursiva (Salazar Silva, 2023). Esta narrativa pedagógica subraya la necesidad de proponer tareas académicas que intencionalmente promuevan el trabajo colaborativo (Aliaga Cruz et al., 2022). Estudios recientes confirman que la colaboración en el entorno educativo impulsa el desarrollo de conocimiento, la habilidad social y el crecimiento personal (León Quispe et al., 2023), justificando plenamente la pertinencia de este análisis.

De cara al lector, este capítulo académico ofrece un espejo metodológico y un conjunto de evidencias concretas para reflexionar sobre sus propias estrategias en la promoción de la colaboración digital. Se espera dejar un aporte claro respecto a la forma en el que la integración de herramientas digitales puede ser un catalizador para la interacción efectiva y el logro de resultados de aprendizaje más profundos. El análisis detallado de la experiencia y la percepción estudiantil proveerán argumentos concretos que fortalezcan la convicción sobre la importancia irrenunciable de cultivar el saber trabajar en equipo, una habilidad altamente valorada en cualquier contexto profesional.

El propósito de la sistematización es consolidar un saber pedagógico derivado de una práctica real, centrado en la valoración estudiantil del trabajo colaborativo mediado por tecnología. Este ejercicio no es meramente descriptivo, sino profundamente intencional, en el cual se comparte lo vivido desde la práctica para convertirla en conocimiento comu-

nicable (Jara, 2018). Definir con claridad esta intencionalidad nos permite avanzar hacia la siguiente etapa crítica, donde abordaremos los Criterios de valor que guiarán la selección de la evidencia más significativa y la argumentación académica del capítulo.

El valor principal de la experiencia que se sistematiza aquí radica en la articulación estratégica entre la pedagogía colaborativa y la integración intencionada de herramientas digitales, lo cual resulta crucial para la formación de profesionales competentes y adaptables en el entorno laboral actual. Esta práctica docente se distancia de la mera utilización instrumental de la tecnología, enfocándose en cómo la mediación digital puede potenciar la interdependencia positiva y el desarrollo de habilidades blandas esenciales para el siglo XXI. La experiencia, por lo tanto, no es solo un reporte de una actividad exitosa, sino un caso de estudio sobre la innovación en didáctica.

1.1.4. Mejorando la práctica pedagógica con el trabajo en equipo

La distinción de esta propuesta didáctica radica en el diseño de situaciones de aprendizaje que exigen al estudiante superar el trabajo en grupo tradicional, promoviendo una auténtica co-creación en la búsqueda de soluciones a problemas complejos. Esta aproximación se concibe como una forma activa de investigación-acción en el aula, donde la mejora de la práctica pedagógica y la generación de conocimiento sobre el aprendizaje son procesos simultáneos (Elliott, 1993). El uso de entornos virtuales para la colaboración no es un accesorio, sino el motor que permite la gestión eficaz de responsabilidades compartidas y la negociación de significados entre pares.

Impacto o beneficios obtenidos

Los impactos de la experiencia se evidenciaron de manera directa en la transformación de la perspectiva del estudiantado sobre el trabajo en equipo, como es en el caso de una investigación anterior, en la cual los estudiantes mantienen una idea clara del trabajo colaborativo el cual no solo impulsa la responsabilidad social al permitir unir esfuerzos para lograr objetivos comunes, sino que también permite fomentar una colaboración efectiva y significativa (García Calle et al., 2025).

Asimismo, las evaluaciones aplicadas en ciclos anteriores, con los estudiantes universitarios, revelaron que, al finalizar el proceso, los alumnos manifestaron una nueva y más profunda comprensión sobre la importancia de trabajar juntos y asumir compromisos con el equipo para el logro de metas comunes. Esta evolución va de la mano con la aplicación

de una práctica docente reflexiva, tal como lo mostró Barragán (2023), en prácticas donde el docente diseña el reto, observa la interacción y ajusta la intervención, fomentando que los estudiantes internalicen la gestión de responsabilidades compartidas.

Aporte a la Construcción Colectiva de Conocimiento Pedagógico

Esta experiencia personal surgió en el contexto de la carrera de Educación Básica en Línea de la Facultad de Educación, sus fundamentos metodológicos, basados en la dinámica de retos y el soporte digital, son plenamente adaptables a cualquier área de estudio y nivel educativo. Este principio resuena con lo que menciona (Jara, 2018), quien indica que la comunicación debe ser coherente, hay que recuperar de la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan conducir de mejor manera nuestra acción. La práctica se postula, entonces, como una fuente de inspiración y un modelo replicable.

El valor de esta experiencia reside en su capacidad para catalizar la innovación pedagógica mediante la integración efectiva de lo colaborativo y lo digital, ofreciendo resultados concretos en la actitud y competencia del estudiante. La sistematización de esta práctica, lejos de ser un ejercicio aislado, se convierte en un aporte para la construcción colectiva de conocimiento pedagógico y la reflexión sobre lo que funciona en el aula. Estos criterios de valor establecen las bases argumentales para justificar el estudio que se presenta, llevando ahora la atención hacia la delimitación precisa del objeto de estudio que será abordado en el siguiente puente de escritura.

El objeto de estudio de esta sistematización se centra en el análisis del trabajo colaborativo de estudiantes universitarios en modalidad virtual a través del uso de herramientas digitales, buscando específicamente comprender la percepción que tienen sobre la efectividad y los desafíos del trabajo en equipo mediado tecnológicamente. Este enfoque nos permite trascender la simple descripción de la práctica para ingresar a una capa reflexiva sobre el impacto de la didáctica digital.

Este objeto de estudio se sitúa en la dimensión procesual de la colaboración, priorizando la dinámica de uso de las herramientas digitales implementadas para facilitar la interacción a distancia. Esto implica desglosar cómo los estudiantes se apropian de estos recursos tecnológicos, cuáles son los flujos de comunicación y cómo se articulan las tareas a través de las plataformas sincrónicas y asincrónicas provistas por la institución. La atención se dirige, por tanto, al cómo se produce la colaboración y no solo a su resultado final, entendiendo la colaboración como una competencia compleja en entornos

virtuales. Ruiz y Villar (2023) indican que en el trabajo colaborativo es necesario elaborar ambientes de interacción en la cual fomente una mayor participación y disciplina entre los estudiantes.

Entender las interacciones que emergen durante la realización de las actividades es crucial, ya que estas revelan las lógicas de participación, distribución de roles y gestión de conflictos inherentes a cualquier contexto de equipo a distancia. Este análisis de las interacciones nos permite generar conocimiento aplicable a la mejora de los diseños instruccionales, superando la mera intuición pedagógica.

1.1.5. Delimitación Temporal, Espacio Virtual y Evaluación.

La delimitación temporal se restringe al Segundo ciclo académico del año 2025, abarcando una muestra intencionada de tres niveles distintos: Primer, Cuarto y Octavo nivel universitario. Esta selección de niveles permite observar la evolución y madurez de las competencias colaborativas digitales a lo largo de la trayectoria formativa virtual del alumnado.

El espacio de la experiencia es la plataforma de gestión del aprendizaje (LMS) institucional y los entornos de las herramientas digitales de colaboración (como suites de documentos compartidos o foros) que la universidad provee, todas ellas en un contexto de educación superior a distancia. Respecto a la población, se consideran tanto la perspectiva de los estudiantes directamente involucrados como la mediación y el diseño didáctico efectuado por el docente, cuyo trabajo constituye una variable clave en la configuración de la experiencia.

Las evidencias que alimentan el análisis serán las evaluaciones sumativas y formativas aplicadas a los estudiantes, así como los registros derivados de la observación constante del proceso, incluyendo las actividades, bitácoras, foros. Estos materiales serán el sustento empírico para validar las percepciones estudiantiles recogidas y establecer las correlaciones entre el diseño, la herramienta y la percepción de efectividad.

La elección de este recorte específico se justifica en la necesidad de ofrecer un estudio detallado y pertinente. La sistematización gana fuerza y rigor al fijar fronteras analíticas claras, un principio metodológico que Jara (2018) enfatiza para asegurar la calidad y el impacto del conocimiento generado a partir de la práctica. El supuesto fundamental es que, si bien la experiencia surge en un contexto institucional y curricular específico, las dinámicas de colaboración digital observadas y las lecciones aprendidas sobre el diseño

didáctico pueden ser replicadas o adaptadas en cualquier otro ámbito educativo que emplee la virtualidad como eje central para fomentar el trabajo en equipo. Esta capacidad de transferencia es el principal valor agregado de la sistematización.

En síntesis, el objeto de estudio queda nítidamente delimitado por el cruce entre la didáctica digital y la percepción estudiantil sobre el trabajo colaborativo en el segundo ciclo de 2025, de la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador, enfocado en las interacciones documentadas. Al establecer estos límites definidos, este capítulo académico se distancia de generalizaciones y se enfoca en un examen profundo de la innovación pedagógica en el ecosistema virtual. La precisión de esta delimitación sienta las bases para el siguiente puente, donde se abordará el marco teórico que sustentará este análisis contextualizado y riguroso.

1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

La experiencia relatada en el primer módulo permitió reconocer cómo, en el contexto de la educación superior, el trabajo colaborativo mediado por herramientas digitales se convierte en un desafío y una oportunidad pedagógica. La práctica docente narrada visibilizó una problemática frecuente: estudiantes que muestran resistencia a integrarse en equipos y prefieren trabajar de forma individual, lo que limita el desarrollo de competencias comunicativas, sociales y digitales necesarias en la formación universitaria. A partir de esta realidad, se estableció un propósito orientado a fortalecer la cooperación académica mediante estrategias apoyadas en entornos virtuales, valorando su potencial para promover la participación activa, la responsabilidad compartida y el aprendizaje significativo. Además, se definieron criterios de valor centrados en la pertinencia, la innovación y la mejora de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, acotando el objeto de estudio a las dinámicas colaborativas en aulas digitales.

Con este punto de partida, el texto avanza ahora hacia un registro distinto: la fundamentación conceptual y operativa de la experiencia. Este nuevo apartado dejará atrás el tono narrativo para situarse en un plano analítico, donde se articularán los principales aportes teóricos sobre el trabajo cooperativo, las herramientas digitales como mediadoras del aprendizaje y los enfoques metodológicos que sustentan la práctica. Se presentarán las dimensiones e indicadores que orientan la evaluación del proceso colaborativo, así co-

mo las fuentes académicas y los métodos de investigación que permitieron estructurar la intervención. De esta manera, el relato inicial se conecta con una mirada más sistemática que permitirá comprender, con sustento teórico y metodológico, cómo la práctica se convierte en una experiencia educativa innovadora y transferible.

1.2.1. Ejes Conceptuales: Trabajo Colaborativo y Herramientas Digitales en la Educación Superior

Los conceptos clave que estructuran la presente experiencia educativa son: trabajo colaborativo, educación superior, herramientas digitales, aprendizaje significativo, integración estudiantil, estrategias docentes y entornos virtuales. Estos siete ejes se entrelazan para comprender cómo la práctica pedagógica se transforma cuando los estudiantes asumen un rol activo en la construcción colectiva del conocimiento y en mi caso en particular, como docente, se adopta un papel de mediador que guía, orienta y promueve la cooperación mediante recursos tecnológicos. A partir de estos conceptos, la experiencia se sitúa en un marco donde la innovación pedagógica y el desarrollo de competencias digitales convergen con la necesidad de fomentar una cultura de trabajo conjunto en contextos universitarios virtuales.

La selección de estos conceptos responde a la importancia creciente del trabajo colaborativo como competencia transversal en la formación universitaria y profesional. En la actualidad, la habilidad de trabajar en equipo, comunicarse eficazmente y aportar a objetivos comunes es considerada una de las destrezas más valoradas en el ámbito laboral. En el contexto de la educación superior, estos aprendizajes se consolidan en el aula —presencial o virtual— como espacios de construcción colectiva del saber, donde los estudiantes enfrentan la necesidad de compartir responsabilidades y negociar significados. Las herramientas digitales, por su parte, actúan como el puente que conecta la colaboración con las exigencias de la educación contemporánea, pues eliminan barreras de tiempo y espacio, favorecen la participación activa y permiten que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean más interactivos y flexibles.

El concepto de trabajo colaborativo implica una interacción intencionada entre pares, donde el aprendizaje surge del intercambio y la co-construcción de saberes. Como señala Hernández-Sellés (2022) “el aprendizaje cobra más sentido cuando se articula en grupo y en torno a un objetivo común del cual cada miembro se siente parte” (p. 395), lo que resalta la dimensión social del conocimiento. Esta perspectiva asume que apren-

der en colaboración no es solo una estrategia didáctica, sino una forma de desarrollar pensamiento crítico, empatía y sentido de pertenencia en el proceso educativo. En el contexto universitario, este enfoque se convierte en un pilar para fortalecer la autonomía y la responsabilidad compartida.

Por su parte, las herramientas digitales son entendidas como mediaciones tecnológicas que amplían las posibilidades de interacción y construcción conjunta. En este sentido, Sosa-Bone (2024) menciona que las herramientas digitales han logrado transformar las actividades del docente, tanto en la colaboración, comunicación, planificación y ejecución de sus prácticas educativas. Esta afirmación permite reconocer el valor de las tecnologías no como fines en sí mismas, sino como instrumentos que posibilitan nuevas formas de enseñanza colaborativa. Plataformas como foros, wikis, pizarras virtuales o entornos de gestión del aprendizaje favorecen el trabajo sincrónico y asincrónico, enriqueciendo la participación de todos los miembros del grupo.

Siguiendo con la misma idea, la educación superior constituye el escenario donde convergen los retos de la formación profesional y la innovación pedagógica. Asimismo, Monroy (2022) resalta la importancia de la capacitación docente en el uso de herramientas digitales, lo cual lleva a un aprendizaje significativo porque impulsa a mejorar las estrategias y convertir así, las clases más dinámicas y participativas. Este planteamiento coincide con la necesidad de repensar el rol del docente universitario como facilitador de experiencias colaborativas, capaz de integrar recursos tecnológicos y estrategias didácticas que estimulen la cooperación, la creatividad y la reflexión crítica.

De esta forma, los conceptos de trabajo colaborativo, educación superior y herramientas digitales organizan la experiencia y le otorgan coherencia teórica y metodológica. A través de ellos se interpreta la práctica docente con estudiantes universitarios de modalidad virtual, quienes, al preferir el trabajo individual, desafían la construcción de dinámicas cooperativas. Este marco conceptual abre paso a la definición de dimensiones e indicadores que permitirán analizar la efectividad de las estrategias implementadas, así como comprender cómo la interacción, la mediación tecnológica y el acompañamiento docente se articulan en la consolidación de una experiencia educativa innovadora y transformadora.

1.2.2. Formulación de dimensiones

En una sistematización de experiencias educativas, las dimensiones analíticas cumplen la función de organizar el pensamiento y estructurar la interpretación de la práctica. No se trata solo de categorías temáticas, sino de ejes de análisis que permiten comprender cómo interactúan los componentes pedagógicos, tecnológicos y sociales en el desarrollo de una experiencia innovadora. Según Stenhouse (1984), toda práctica educativa puede y debe ser comprendida desde su estructura interna, esto es, desde los principios que la orientan y los procesos que la sostienen. En ese sentido, las dimensiones surgen de los conceptos estructurantes previamente definidos —trabajo colaborativo, educación superior y herramientas digitales—, pero los trascienden al convertirse en marcos analíticos que guían la interpretación de los hallazgos, el diseño de indicadores y la validación del proceso de aprendizaje transformador.

A partir de los conceptos teóricos desarrollados en el módulo anterior, se proponen dos dimensiones principales: la dimensión pedagógica y la dimensión tecnológica. Ambas se complementan y configuran el núcleo operativo de la experiencia, ya que articulan la acción docente, la interacción entre los estudiantes y el uso de recursos digitales en el entorno de educación superior. La dimensión pedagógica se orienta al proceso de enseñanza-aprendizaje, al diseño didáctico y a las estrategias que promueven la colaboración. La dimensión tecnológica, por su parte, se enfoca en los medios, herramientas y entornos virtuales que posibilitan el aprendizaje colaborativo y la comunicación asincrónica o sincrónica entre los participantes.

La dimensión pedagógica se centra en la manera en que el docente organiza las experiencias de aprendizaje para alcanzar los objetivos educativos y promover la transformación del conocimiento. Desde la perspectiva de Stenhouse (1984), el docente es un investigador de su propia práctica, capaz de reflexionar, ajustar y diseñar estrategias que conduzcan a aprendizajes significativos. Elliott (1993) complementa esta visión al afirmar que la enseñanza debe concebirse como un proceso de acción reflexiva donde se analizan las decisiones pedagógicas y sus efectos en los estudiantes. En la experiencia sistematizada, esta dimensión se expresó mediante actividades colaborativas y aprendizaje basado en problemas (ABP), donde los estudiantes debían organizarse en equipos, debatir ideas y presentar soluciones conjuntas. Así, la dimensión pedagógica se manifestó en el acompañamiento docente, en la evaluación formativa y en el fomento de la autonomía intelectual dentro del trabajo grupal. Y como mencionan Barrientos Oradini et al. (2022) “la edu-

cación ha sido fundamental en el desarrollo de la humanidad” (p. 497) y es importante conectar la educación con las realidades de la sociedad.

Por ejemplo, en una de las actividades del curso se propuso a los estudiantes desarrollar un análisis crítico sobre un problema educativo real, en equipos de cuatro integrantes. Cada grupo debía distribuir responsabilidades, consultar diversas fuentes y exponer sus resultados en un entorno digital compartido. Esta experiencia permitió observar cómo la cooperación y la reflexión conjunta impulsaron el logro de los aprendizajes previstos, confirmando la relevancia de esta dimensión en la consolidación de prácticas innovadoras.

Ambas dimensiones convergen en una mirada integral de la práctica docente. La pedagógica aporta el marco de sentido —las estrategias, los principios y las relaciones educativas—, mientras que la tecnológica brinda los medios y recursos que posibilitan su realización efectiva. Tal como señala Stake (1995), el valor de una experiencia educativa radica en su validez comprensiva, es decir, en la capacidad de articular coherentemente sus múltiples componentes para comprender su significado en contexto. De esta forma, las dimensiones no solo estructuran la lectura de la experiencia, sino que preparan el terreno para la construcción de indicadores que permitan evaluar su alcance, pertinencia y potencial de transferencia a otros escenarios educativos.

1.2.3. Construcción de indicadores

En los procesos de sistematización de experiencias educativas ha crecido en los últimos años (Jara, 2018), los indicadores constituyen herramientas analíticas que permiten observar, medir y valorar los efectos de la práctica en relación con sus propósitos pedagógicos y operativos. Por su parte Ander-Egg (1995) los indicadores son “una garantía para la precisión y concreción en la investigación social” (p.38). Su función no es solo cuantificar resultados, sino también dar sentido y credibilidad al proceso de interpretación. En este sentido, los indicadores actúan como puentes entre la teoría y la práctica, ofreciendo evidencias concretas sobre cómo se expresan las dimensiones pedagógicas y tecnológicas en la dinámica del aula. Tal como afirma Stake (1995), la validez en la investigación cualitativa se fundamenta en la credibilidad y la coherencia interna del relato, lo cual implica definir indicadores claros, pertinentes y sustentados en la experiencia empírica.

Derivadas de las dimensiones formuladas en el apartado anterior —pedagógica y tecnológica, se proponen cuatro indicadores:

- Dimensión pedagógica: Desarrollo de competencias, percepción del aprendizaje, colaboración entre estudiantes.
- Dimensión tecnológica: Utilización funcional de las herramientas digitales, integración tecnológica en la tarea.

Estos indicadores no solo orientan el análisis de resultados, sino que permiten establecer criterios de observación que articulan las acciones docentes, las estrategias de aprendizaje y la mediación tecnológica con los logros formativos alcanzados por los estudiantes.

La dimensión pedagógica se asocia con los procesos de enseñanza-aprendizaje y con la manera en que los estudiantes desarrollan competencias a partir de experiencias colaborativas. El indicador “Desarrollo de competencias” alude a la capacidad del estudiante para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes frente a situaciones complejas, tal como proponen Elliott (1993) y Duque de Herrera (2017), quienes sostienen que la formación debe orientarse hacia aprendizajes significativos y transferibles. En la experiencia analizada, este indicador se manifestó en el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje por proyectos y el modelo de aula invertida, estrategias que favorecieron la autonomía y la reflexión crítica.

El indicador “Percepción del aprendizaje”, por su parte, se relaciona con la valoración subjetiva que los estudiantes realizan de su propio proceso de aprendizaje. Esta percepción permite comprender cómo se apropian de los contenidos y qué sentido otorgan al trabajo colaborativo. Cuando los estudiantes discuten ideas, contrastan argumentos y construyen consensos, se genera lo que Siemens (2006) denomina un proceso de aprendizaje conectado, en el que el conocimiento se construye a través de la interacción y la reflexión colectiva. En la práctica, este indicador se evidenció en las discusiones grupales iniciales y en la consolidación de equipos de trabajo donde la deliberación crítica fortaleció la comprensión de los temas abordados.

En el indicador de “Colaboración entre estudiantes”, se centra en fortalecer las competencias académica y en potenciar el desarrollo socioemocional de los estudiantes porque interactúan con sus pares trabajando en equipo, esto permite el desempeño de los estudiantes de manera oportuna Zambrano Ponce y López Vargas (2023), lo cual logra un desenvolvimiento académico. En la práctica, este indicador se evidenció con la actividad de trabajo en equipo que se plantea para las tareas asignadas, de tal forma que, se puede observar quienes colaboran con su equipo y quienes no lo hacen.

La dimensión tecnológica, en cambio, se centra en el uso y la integración de las herramientas digitales como mediadoras del aprendizaje. El indicador “Utilización funcional de las herramientas digitales” se refiere al grado en que los estudiantes emplean los recursos tecnológicos para el logro de los objetivos educativos. De acuerdo con Downes (2012), la efectividad de los entornos digitales radica en su capacidad para facilitar la participación activa, la producción colaborativa y el aprendizaje autónomo. Sin embargo, esta potencialidad requiere un uso crítico y reflexivo de las plataformas. En la experiencia, se observó que algunos estudiantes aún no empleaban de forma adecuada los recursos virtuales: por ejemplo, participaban de manera superficial en los foros o entregaban trabajos con escaso aprovechamiento de las herramientas colaborativas. Este indicador, por tanto, permitió identificar brechas en la competencia digital y orientar acciones de mejora docente.

El segundo indicador de esta dimensión, “Integración tecnológica en la tarea”, hace referencia a la capacidad del docente para incorporar las herramientas digitales de forma coherente con los objetivos pedagógicos. Según Duque de Herrera (2017), la innovación educativa implica no solo introducir tecnología, sino integrarla intencionalmente en el diseño de las actividades para potenciar el aprendizaje. En esta experiencia, dicha integración se evidenció en el uso constante de plataformas como Google Docs, Canva o Miro, que facilitaron la creación de productos colaborativos y la tutoría virtual. La incorporación de estos recursos contribuyó a mantener la motivación de los estudiantes y a consolidar su participación activa en los entornos virtuales. Como indica Siemens (2006), las tecnologías en red fortalecen los entornos de aprendizaje conectivo, donde cada interacción amplía el conocimiento colectivo. Asimismo, Mulumeoderhwa (2024) enfatiza la importancia del uso de la tecnología en el proceso de aprendizaje.

En síntesis, los indicadores contruidos permiten otorgar rigor, coherencia y trazabilidad al proceso de sistematización. Cada uno traduce los conceptos y dimensiones en criterios observables que evidencian la transformación de la práctica docente. Siguiendo a Stake (1995), la validez cualitativa no depende únicamente de la exactitud de los datos, sino de la credibilidad interpretativa: la capacidad de mostrar, con evidencias tangibles, cómo y por qué ocurrió el cambio educativo. En este caso, los indicadores pedagógicos y tecnológicos permiten comprender la interacción entre la mediación docente, el uso de tecnologías y el desarrollo de aprendizajes significativos. De esta forma, se consolidan como un marco operativo que prepara el camino hacia la evaluación integral y la reflexión final de la experiencia sistematizada.

1.2.4. Fuentes y métodos de verificación

Las fuentes y métodos de verificación son elementos esenciales en la sistematización de experiencias, pues constituyen el soporte empírico que otorga credibilidad y validez a los hallazgos obtenidos. Según Jara (2018), “hablar de sistematizar experiencias alude a un esfuerzo cualitativamente más complejo que el que implica solamente organizar o clasificar datos, es decir, sistematizar informaciones” (p- 52). Su adecuada selección y tratamiento posibilitan que la reconstrucción de la experiencia se fundamente en datos contrastables y no solo en percepciones personales. Flick (2014) señala que la pertinencia de las fuentes radica en su capacidad de representar la diversidad de perspectivas y contextos que atraviesan el fenómeno estudiado. De este modo, la combinación de diferentes fuentes y métodos de verificación fortalece la interpretación cualitativa y permite comprender con mayor profundidad los procesos de cambio en la práctica docente.

En la presente sistematización se identificaron tres fuentes principales de información: la experiencia propia de la docente-investigadora, los testimonios de estudiantes y las tareas enviadas durante el proceso formativo. Cada una de ellas aporta una mirada complementaria sobre los indicadores definidos previamente, permitiendo triangular los resultados y construir una comprensión integral del proceso educativo. Tal como afirma Yin (2002), en un estudio cualitativo, mientras más fuentes de evidencia presente como parte de su conclusión, mayor validez tiene.

La experiencia propia representa la primera fuente de verificación, ya que es el punto de partida desde el cual se observa, reflexiona e interpreta la práctica pedagógica. Stake (1995) menciona algo muy importante y es la coherencia entre la fuente y el método que se presenta, puesto que esta coherencia valida la interpretación del investigador”. En este sentido, como docente se registraron grabaciones personales en las que rememoró momentos clave del proceso educativo, describiendo estrategias, desafíos y transformaciones observadas en el aprendizaje de los estudiantes. Estas grabaciones constituyeron el método de verificación que permitió contrastar los indicadores de percepción del aprendizaje e integración de la tecnología en las tareas, brindando una evidencia directa de cómo se construyeron y consolidaron las competencias digitales en el aula virtual.

Los testimonios de estudiantes constituyen una fuente de verificación esencial, pues permiten incorporar la voz de los protagonistas del proceso formativo. Flick (2014) enfatiza que la cuando la complejidad de un fenómeno estudiado es analizada en diferentes perspectivas, proporciona una riqueza en su análisis cualitativo. En esta experiencia, los

testimonios fueron recogidos a través de grabaciones en clases virtuales y de correos electrónicos enviados por los propios estudiantes. Este método de verificación posibilitó contrastar la perspectiva docente con la percepción estudiantil sobre el aprendizaje y la dinámica colaborativa.

Las tareas enviadas conforman una fuente documental que evidencia directamente los resultados del aprendizaje y la aplicación práctica de los recursos tecnológicos. Yin (2002) hace una aportación frente la validez interna del estudio, indicando que tanto las fuentes documentales como las fuentes testimoniales refuerzan esta validez. En este caso, el método de verificación consistió en el análisis de las tareas individuales y grupales desarrolladas durante el curso, observando cómo los estudiantes integraron las herramientas digitales y aplicaron los conocimientos adquiridos. Como menciona Ruiz y Villar (2023) en cada tarea donde se incluya el trabajo colaborativo, este debe fortalecerse a través de una comunicación ya sea esta sincrónica o asincrónica, en donde los estudiantes interactúen y adquieran una mayor participación y disciplina. Esta fuente permitió verificar los indicadores de desarrollo de competencias, utilización funcional de las herramientas digitales y colaboración entre estudiantes.

El uso articulado de las tres fuentes —experiencia propia, testimonios y tareas— proporcionó una base sólida para la interpretación y validación de los resultados. Stake (1995) indica que debe existir una coherencia metodológica clara u complementaria entre las fuentes, los métodos y los propósitos. A través de la triangulación propuesta por Yin (2002), la sistematización adquirió robustez al integrar evidencias personales, testimoniales y documentales, lo que permitió abordar la experiencia desde distintas perspectivas. Este enfoque responde también a lo planteado por Sánchez et al. (2022), quienes advierten que “en la actualidad los profesionales de la educación continúan considerando la investigación muy alejada de su práctica habitual y sin una utilidad rápida y directa en su quehacer diario” (p. 109). En este sentido, el ejercicio de sistematización demuestra que la investigación puede ser parte natural del quehacer docente, siempre que se base en fuentes concretas, pertinentes y verificables.

1.2.5. Justificación teórica del conjunto

La construcción teórica de esta sistematización parte del reconocimiento de que los conceptos y dimensiones no son simples categorías descriptivas, sino herramientas analíticas que orientan la comprensión de la práctica educativa. Jara (2018), hace referencia de

la importancia de las categorías y dimensiones, que, si bien es cierto, se producen desde la experiencia, pero son los marcos teóricos quienes aportan sentido y coherencia. En este proceso, las dimensiones pedagógica y tecnológica fueron seleccionadas porque permiten articular la interacción entre la acción docente, los procesos de aprendizaje y el uso estratégico de herramientas digitales en la educación superior.

Flick (2014) fundamenta la selección de categorías postulando que su pertinencia reside en el potencial para dar cuenta de la diversidad y profundidad de los fenómenos de estudio, a la vez que se preserva la transparencia en la interpretación. Desde esta perspectiva, la dimensión pedagógica refleja la transformación del aprendizaje a partir del trabajo colaborativo, mientras que la dimensión tecnológica evidencia la mediación digital como parte integral del proceso educativo. Ambas dimensiones se articulan con el enfoque constructivista y con los principios de la educación en línea, donde la autonomía y la colaboración se conjugan para generar aprendizajes significativos. En la experiencia sistematizada, estas dimensiones permitieron comprender cómo los estudiantes de modalidad virtual se apropiaron del conocimiento mediante actividades diseñadas para fomentar la interacción, la cooperación y el uso reflexivo de recursos digitales.

El enfoque teórico asumido reconoce que las dimensiones son ejes estructurantes del análisis y no categorías aisladas. De acuerdo con Flick (2014), la triangulación en el plano teórico y empírico afianza la firmeza del marco conceptual y garantiza la validez de las dimensiones interpretativas. En coherencia con ello, la dimensión pedagógica se sustenta en teorías del aprendizaje activo, mientras que la dimensión tecnológica responde a los postulados del conectivismo y la alfabetización digital, lo que permite comprender la experiencia desde una doble perspectiva: la del proceso de enseñanza y la de las mediaciones tecnológicas que lo potencian.

Los indicadores se constituyen en los puentes que vinculan las dimensiones teóricas con las evidencias empíricas. Así como lo menciona Medina et al. (2023) “van a permitir al observador medir el hecho” (p. 23). En este sentido, los indicadores definidos en esta sistematización —desarrollo de competencias, percepción del aprendizaje y colaboración entre estudiantes para la dimensión pedagógica; utilización funcional de las herramientas digitales e integración tecnológica en la tarea para la dimensión tecnológica— posibilitaron medir el grado en que los objetivos pedagógicos y tecnológicos se materializaron en la práctica docente.

En este sentido Hernández-Sampieri (2014) menciona que la validez no se asume, se prueba; mientras, mayor evidencia se tenga, “este se acercará más a representar las varia-

bles que pretende medir” (p. 204). Desde esta premisa, los indicadores fueron diseñados para asegurar correspondencia entre la intención formativa, los resultados observados y las interpretaciones construidas. Así, el desarrollo de competencias se reflejó en el desempeño de los estudiantes ante tareas colaborativas y en la aplicación de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas. Por su parte, la percepción del aprendizaje se validó mediante los testimonios estudiantiles que mostraron cambios en la valoración del trabajo en equipo.

En cuanto a la dimensión tecnológica, los indicadores de utilización funcional e integración tecnológica permitieron evidenciar cómo los estudiantes incorporaron herramientas digitales (Google Docs, Canva, Miro) en el proceso de creación de conocimiento. Este enfoque responde al planteamiento de Yin (2002), quien enfatiza la necesidad incluir indicadores que muestren evidencia verificable. Los indicadores, por tanto, no solo guían la interpretación, sino que también refuerzan la consistencia entre la teoría y la práctica que fundamenta esta sistematización.

Las fuentes y métodos seleccionados fueron concebidos como mecanismos de verificación que aseguran la fiabilidad y credibilidad del proceso de análisis. Toursinov (2023) menciona a su vez que “un diseño metodológico sólido es fundamental para la validez y confiabilidad de los resultados” (p. 14). En este caso, se utilizaron tres fuentes principales: la experiencia propia, los testimonios de estudiantes y las tareas enviadas, que en conjunto proporcionaron una visión integral de la experiencia educativa.

El método de verificación aplicado a la experiencia propia consistió en grabaciones reflexivas que permitieron reconstruir la práctica docente desde la perspectiva del propio sujeto investigador. Este recurso aportó información sobre la percepción del aprendizaje y la integración tecnológica. Los testimonios de los estudiantes, obtenidos mediante grabaciones de clases y correos electrónicos, fueron analizados desde un enfoque cualitativo para verificar la comprensión y apropiación del aprendizaje colaborativo. Por último, las tareas enviadas se examinaron como productos de evidencia tangible que reflejaron el desarrollo de competencias y la utilización funcional de herramientas digitales.

Enfatizando lo que menciona Yin (2002) acerca de la idea en que la triangulación entre fuentes documentales, testimoniales y experienciales constituye una base sólida para la interpretación rigurosa, se puede indicar que la coherencia entre las fuentes y los métodos de verificación garantiza que las conclusiones derivadas de la experiencia sean válidas, pertinentes y transferibles a otros contextos educativos.

El conjunto teórico y metodológico de esta sistematización se estructura sobre una relación dinámica entre conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos, los cuales convergen para otorgar sentido y validez al proceso interpretativo. Stake (1995) sostiene que la comprensión de un fenómeno educativo exige la integración de las pruebas con las intenciones, los contextos y las perspectivas de sus actores principales. En esta línea, el diseño de la fundamentación permitió articular las dimensiones pedagógica y tecnológica con indicadores observables y verificables, sustentados en fuentes empíricas diversas.

La sistematización no solo responde a un propósito investigativo, sino también formativo, al promover la reflexión crítica sobre la práctica docente y su capacidad de transformación. Desde la perspectiva de la escritura académica, Carlino (2025) argumenta que la acción de escribir sobre la propia práctica es un proceso de asimilación que convierte la experiencia vivida en saber pedagógico. En consonancia con esto, Hyland (2009) complementa que la escritura académica debe verse como una actividad social donde el conocimiento se genera a través de la interacción y el diálogo con las respectivas comunidades académicas. Bajo esta mirada, el presente capítulo no se limita a describir una experiencia, sino que la convierte en objeto de análisis teórico, articulando la práctica con el conocimiento sistematizado.

En suma, la justificación teórica del conjunto demuestra que la sistematización es un proceso reflexivo que combina teoría, evidencia y narrativa docente, garantizando su validez y relevancia educativa. Al integrar los aportes de autores como Flick, Jara, Yin, Stake, Carlino y Hyland, se establece una base sólida que sustenta la coherencia interna del estudio y la convierte en un ejercicio académico significativo y transferible.

El recorrido desarrollado en este módulo permitió consolidar los fundamentos conceptuales, metodológicos y teóricos que sustentan la sistematización de la experiencia educativa. A través de los cinco puentes, se articularon los conceptos claves —trabajo colaborativo, educación superior y herramientas digitales— con las dimensiones pedagógica y tecnológica, que estructuran el análisis posterior. En la primera, se definieron los indicadores de desarrollo de competencias, percepción del aprendizaje y colaboración entre estudiantes, mientras que en la segunda se precisaron los de utilización funcional de las herramientas digitales e integración tecnológica en la tarea. Asimismo, se establecieron las fuentes y métodos de verificación —experiencia propia, testimonios de estudiantes y tareas enviadas— que garantizan la trazabilidad de la evidencia. Este entramado se fortaleció con una justificación teórica basada en autores como Flick (2014), Jara (2018) y Yin (2002), quienes aportan criterios de validez, coherencia y profundidad analítica. En con-

junto, este proceso ha permitido ordenar los elementos de la experiencia y otorgar sentido metodológico a las decisiones tomadas.

La integración de todos estos componentes ofrece la seguridad epistemológica y metodológica necesaria para avanzar hacia el análisis interpretativo del Módulo 3, donde se establecerá el vínculo entre la experiencia sistematizada, el currículo y el perfil de la carrera. En esta línea, el trabajo desarrollado prepara el terreno para una lectura crítica que revele aprendizajes, tensiones y aportes al campo educativo. La posibilidad de narrar la experiencia con sustento conceptual, como indica Carlino (2025), reafirma la escritura académica como una práctica social reflexiva. Así, este módulo concluye con la certeza de que el proceso no solo tiene un producto concreto, sino también un marco de análisis sólido para el desarrollo posterior.

1.3. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera

El Módulo 2 (Fundamentación Conceptual y operativa de la experiencia) ha culminado con la consolidación de un andamiaje conceptual y operativo robusto, esencial para la coherencia académica de la experiencia sistematizada. Gracias a este trabajo, hemos podido establecer definiciones claras, delimitar dimensiones e indicadores, seleccionar los métodos de verificación adecuados y, fundamentalmente, construir una justificación teórica sólida que respalda cada una de las decisiones metodológicas y de diseño. Esta base rigurosa nos permite ahora mover el foco de atención: si bien la experiencia está sólida y fundamentada en sí misma, es crucial comprender cómo esta iniciativa se inserta y potencia el proyecto formativo superior.

A partir de este marco de acción, el siguiente paso lógico es elevar la mirada para conectar esta práctica con el horizonte profesional de la carrera, demostrando su valor tangible en la formación. Este giro nos lleva a explorar su vínculo curricular y, de manera específica, la contribución directa que ejerce sobre el perfil de egreso definido. En este sentido, la experiencia sistematizada se erige como un espacio clave para impulsar capacidades fundamentales como la habilidad de establecer interrelaciones que propicien una convivencia responsable y armónica, y la destreza para comunicarse de forma activa y participativa con miras al desarrollo humano. Sobre estas precisiones se centrará el Módulo 3 (Vínculo con el currículo y perfil de la carrera), articulando la experiencia con sus efectos formativos.

1.3.1. Competencias del Perfil de la Carrera

Las competencias del perfil de egreso de los estudiantes de educación básica en línea de la Facultad de Educación que se relacionan directamente con el proceso de enseñanza en la asignatura de Sociedad Contemporánea y Políticas Educativas son: comunicación interpersonal, trabajo colaborativo y competencia digital. Esta experiencia innovadora que aquí se sistematiza opera como un espacio de validación, asegurando que los saberes teóricos se transformen en competencias observables y funcionales, tal como lo define Zabalza (2007), asimismo menciona a la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se movilizan de forma integrada para la resolución de problemas en un contexto específico, en este caso, el aula de Educación Básica en Línea. Este ejercicio de vinculación es crucial para garantizar la pertinencia de la formación y la calidad del profesional que se insertará en el sistema escolar con una visión transformadora.

Mi experiencia pedagógica desarrollada durante diez años en la asignatura contribuye directamente a robustecer tres competencias centrales identificadas en el perfil de egreso de la carrera de Educación Básica. Estas capacidades, reforzadas a través de la práctica reflexiva y el modelaje de situaciones complejas, preparan al estudiante para un ejercicio docente ético y eficaz. La intervención pedagógica intencionada sobre estos ejes garantiza un perfil de egreso que responde a la necesidad de agentes educativos capaces de liderar la gestión de la información y la construcción de equipos eficaces.

La Comunicación Interpersonal se ha abordado como una competencia profesional crítica, trascendiendo su concepción inicial como mera habilidad social para convertirse en una herramienta de gestión profesional. Mi experiencia como docente ha permitido modelar y simular escenarios complejos que exigen del estudiante la aplicación de la escucha activa y la asertividad para negociar soluciones efectivas con diversos actores de la comunidad educativa. Este enfoque garantiza que el egresado sea capaz de manejar el flujo de información sensible y de alto impacto de manera profesional y empática, construyendo vínculos de confianza esenciales para el entorno escolar. Se alinea con la perspectiva de Carlino (2025), quien subraya que la comunicación académica en contextos prácticos es la piedra angular para la inserción y el desarrollo profesional continuo del docente.

Por otra parte, el desarrollo del Trabajo Colaborativo se establece bajo el precepto de la co-responsabilidad y una estructura profesional bien definida, distanciándose de las tareas grupales superficiales y de baja exigencia. Los estudiantes se involucran en proyectos

de co-planificación interdisciplinar que replican la dinámica real del equipo docente, obligándolos a negociar roles, delegar tareas complejas y gestionar plazos interdependientes de manera estricta. Este andamiaje garantiza que el estudiante no solo aprenda a trabajar con otros, sino a ser un miembro funcional y proactivo en el logro de objetivos comunes bajo presión de tiempo y recursos. Según Bustos y Ancízar (2022), la implementación de prácticas simuladas y contextualizadas es fundamental para el desarrollo integral de las competencias requeridas en el ejercicio docente contemporáneo.

La Competencia Digital Docente se aborda desde la óptica de la innovación pedagógica, orientando al estudiante a trascender el uso básico del computador hacia la creación de contenido didáctico interactivo. Mi metodología se centra en la capacidad de discernir el valor pedagógico real de las herramientas tecnológicas, priorizando aquellas que permitan la personalización del aprendizaje y la aplicación de metodologías activas en el aula. Esta capacidad de adaptación, selección y creación tecnológica es clave para la diferenciación del profesional en un mercado laboral digitalizado. Dicha exigencia se ve reflejada en la postura de Flebes y González (2024), quienes abordan la importancia de fortalecer el perfil propio de los egresados en función de la evolución de las demandas laborales y sociales.

La materialización de la tríada de competencias seleccionadas se evidencia en la creación de artefactos concretos derivados de la práctica docente. Un ejemplo claro es el desarrollo de Portafolios Digitales Docentes (PDD) que demuestran la Competencia Digital al incluir recursos originales como proyectos de gamificación y simulaciones, diseñados para personalizar la ruta de aprendizaje de futuros alumnos. La elaboración de estos portafolios exige también una Comunicación Interpersonal clara para la recolección de feedback y un Trabajo Colaborativo efectivo para la co-evaluación entre pares. Estos PDD son, por lo tanto, una evidencia fehaciente de la movilización integrada de las competencias en situaciones complejas, tal como lo establece Villa y Poblete (2007) al definir los criterios para la evaluación auténtica de competencias profesionales.

Al modelar, simular y evaluar de manera integral las capacidades de comunicación, colaboración e innovación digital, se asegura que el egresado esté preparado para un ejercicio docente reflexivo, autónomo y adaptativo. Esta sólida vinculación entre currículo y experiencia práctica es el motor fundamental para la mejora continua del programa y la respuesta proactiva a los desafíos que plantea el sistema educativo contemporáneo.

1.3.2. Resultados de Aprendizaje vinculados con la experiencia

La formulación de Resultados de Aprendizaje (RA) marca la evolución de los currículos universitarios, trascendiendo la simple enumeración de contenidos para centrarse en lo que el estudiante debe ser capaz de demostrar al finalizar una unidad o un programa. Esta perspectiva, central en el currículo basado en competencias (Hurtado-Almonacid et al., 2023; Zabalza, 2007), exige que cada experiencia formativa se diseñe con una intencionalidad clara y medible. Por lo tanto, el proceso de sistematización requiere identificar cómo la experiencia innovadora no solo promueve habilidades, sino que cumple con los RA declarados en el plan de estudios, garantizando así la alineación constructiva entre los objetivos definidos, las metodologías implementadas y la evaluación final (Biggs & Tang, 2011). Este vínculo asegura la pertinencia y la eficacia de la formación impartida.

Y así como mencionan Gamboa Solano et al. (2023) los resultados de aprendizaje surgen de la búsqueda constante de generar propuestas educativas. En este sentido, en el contexto de esta experiencia innovadora, se han priorizado dos Resultados de Aprendizaje que emanan directamente del currículo de la carrera de Educación Básica, específicamente del módulo troncal dedicado a la convivencia y gestión de aula. Estos RA se fortalecieron de manera sinérgica mediante las estrategias implementadas. El primero se centra en la capacidad del futuro docente para establecer y mantener entornos positivos. El segundo apunta a la habilidad comunicacional activa y ética en su rol profesional. Estos resultados fueron elegidos por su alto valor predictivo en el desempeño profesional docente en contextos de alta diversidad.

Los dos Resultados de Aprendizaje curriculares directamente vinculados con la experiencia sistematizada son:

1. Establece interrelaciones que propicien convivencia responsable y armónica en los diferentes escenarios de aprendizaje y contextos educativos.
2. Se comunica de forma activa y participativa para producir interacciones positivas basadas en el respeto y el desarrollo humano.

El Resultado de Aprendizaje número uno (Establece interrelaciones que propicien convivencia responsable y armónica) se fortaleció notablemente gracias a la intencionalidad pedagógica detrás del uso de herramientas digitales que promueven el aprendizaje en red. Al exigir que el estudiante interactúe, comparta recursos y co-construya entregables a través de entornos virtuales colaborativos, se simula la complejidad de la gestión de equi-

pos y la convivencia digital, elementos esenciales del rol docente contemporáneo. Este proceso obliga al estudiante a asumir su rol en un contexto de interdependencia, donde la falta de armonía o responsabilidad en el espacio digital afecta directamente el éxito colectivo, entrenando al futuro profesional para la formación en la complejidad del entorno escolar (Collazo, 2022).

En cuanto al segundo Resultado de Aprendizaje (Se comunica de forma activa y participativa para producir interacciones positivas), su robustecimiento fue posible a través del diseño de tareas de alto impacto que incentivan el trabajo en equipo y la necesidad de una comunicación asertiva y respetuosa. La estructura de las asignaciones demandó que el estudiante no solo intercambiara información, sino que negociara significados, delegara roles y resolviera desacuerdos inherentes a la co-creación de materiales didácticos. Esta experiencia personal demostró que la única vía para completar proyectos complejos era la comunicación activa y el compromiso con el desarrollo humano de sus pares, priorizando el respeto por las diversas perspectivas. De esta manera, se logra la necesaria alineación constructiva entre la tarea de aprendizaje y el RA de convivencia profesional (Biggs & Tang, 2011).

La experiencia se diseñó para generar evidencias de competencias que fuesen observables y medibles, validando así el logro de los Resultados de Aprendizaje definidos. Ambos resultados se evidenciaron a través de los trabajos finales entregados por los estudiantes, particularmente en los Portafolios Digitales Colaborativos. Estos portafolios no solo contenían el producto didáctico final (evidencia de la competencia disciplinar), sino que integraban una sección de trazabilidad del proceso colaborativo. Villa Poblete (2007) señalan que la evidencia debe demostrar la movilización de la competencia en el contexto real; en este caso, el contexto fue el proceso de creación y gestión digital.

Las evidencias específicas de ambos RA incluyeron capturas de pantalla de los diálogos en herramientas de mensajería (Google chat, teams), historiales de edición de documentos compartidos (Google Docs) y registros de reuniones virtuales (Zoom o meet) que manifestaron la integración y la distribución de responsabilidades entre los integrantes. Estas pruebas tangibles demostraron que, para lograr el producto final, los estudiantes tuvieron que establecer interrelaciones armónicas (RA 1, evidenciado por la ausencia de conflictos registrados y la equidad en las contribuciones) y comunicarse activamente con respeto (RA 2, evidenciado por el tono de los diálogos en los chats de colaboración y la retroalimentación constructiva ofrecida entre pares). La evaluación se centró en la calidad de esta interacción, no solo en la estética del entregable.

La validación de estos resultados mediante evidencias auténticas, generadas en contextos de alta exigencia, confirma la pertinencia curricular de la experiencia innovadora en la formación de docentes de Educación Básica. Al entrenar de forma explícita las capacidades de convivencia responsable y comunicación positiva en entornos digitales y colaborativos, la asignatura contribuye directamente a forjar el perfil del egresado como un agente educativo capaz de gestionar las complejas dinámicas sociales y tecnológicas del aula actual. Este proceso asegura que el futuro profesional no solo tenga el conocimiento, sino la capacidad demostrada para aplicarlo en favor de un clima escolar inclusivo y productivo.

1.3.3. Experiencia personal

Entre las actividades implementadas en esta experiencia destacan las tareas que se envían a los estudiantes en la cual, a través de trabajos en equipo, deben realizar diversas actividades como ensayos, resúmenes, infografías, portafolios digitales, etc.

Como parte de la experiencia puedo indicar los siguientes casos:

Recuerdo a un estudiante de la carrera de Economía, en una universidad donde impartía la asignatura de Computación, enfocada en el aprendizaje de Word y Excel. Este estudiante manifestaba constantes dificultades para interactuar con los equipos, los programas y las funciones básicas del software. A pesar de las explicaciones detalladas, las guías paso a paso y las prácticas individuales, su expresión más frecuente era: “no entiendo”. Ante esta situación, implementé diversas estrategias pedagógicas. Lo integré en trabajos grupales para que pudiera apoyarse en sus compañeros, fomentando la colaboración y el aprendizaje entre pares. También realizamos tutorías personalizadas, ejercicios prácticos, dinámicas participativas y el uso de videos explicativos, con el fin de reforzar los contenidos y reducir su frustración. Con el tiempo, el estudiante empezó a mostrar pequeños avances. La interacción con sus compañeros le ayudó a ganar confianza y a comprender mejor el uso de las herramientas digitales. Aunque su progreso fue lento, logró establecer una conexión significativa con la asignatura. Finalmente, aprobó tanto Computación I como Computación II, alcanzando buenas calificaciones. Considero este caso como una experiencia valiosa, que refleja la importancia de la paciencia, la empatía y la aplicación de estrategias inclusivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra experiencia que recuerdo involucra a una estudiante universitaria de una institución donde yo era docente de la asignatura de Modelos Curriculares. Ella me comentó

que prefería realizar el trabajo de manera individual, puesto que, aunque estaba asignada a un equipo, no había logrado coordinarse con sus compañeros. Argumentaba que tenía dificultades para reunirse, pues debía cumplir con sus responsabilidades laborales y familiares.

Le manifesté que me parecía inusual ese inconveniente, dado que los trabajos grupales estaban diseñados precisamente para permitir la colaboración asincrónica. Es decir, los estudiantes podían participar en cualquier momento del día —ya sea en la noche, madrugada o durante sus horas libres— gracias al uso de plataformas colaborativas como Google Drive, Google Docs o Canvas, que facilitan el trabajo conjunto sin necesidad de coincidir en tiempo real.

Le expliqué que, por esa razón, no era necesario realizar el trabajo sola y que debía continuar con su grupo, aprovechando las herramientas digitales disponibles. Esta situación me hizo reflexionar sobre un aspecto importante: aún existen estudiantes que no comprenden del todo el potencial de las plataformas colaborativas y cómo estas facilitan la comunicación y el trabajo en equipo desde cualquier lugar y momento. También evidenció que algunos prefieren trabajar de manera individual, por costumbre o comodidad, lo cual representa un desafío para fomentar una verdadera cultura de colaboración en el entorno educativo digital.

Una tercera experiencia que deseo compartir es de carácter más personal. Cuando cursaba la secundaria, recién se empezaba a enseñar computación en los colegios. En aquel tiempo utilizábamos computadoras que no contaban con sistemas operativos modernos, sino que funcionaban mediante disquetes, lo cual limitaba su uso, pero al mismo tiempo representaba una novedad tecnológica. En esas clases aprendíamos lo más básico: encender una computadora, identificar las partes del teclado y reconocer los componentes físicos del equipo.

Recuerdo especialmente que el docente siempre nos organizaba en grupos, con el propósito de que nos ayudáramos mutuamente y complementáramos las ideas de los demás. Como no había suficientes computadoras en el aula, solíamos trabajar tres o cuatro compañeras por equipo. Esta dinámica fomentaba la cooperación, el intercambio de conocimientos y la guía entre pares.

El docente explicaba paso a paso cada tema y nosotros seguíamos las instrucciones colaborando entre nosotras. Nunca trabajábamos solas; siempre había alguien con quien compartir y aprender. Esta experiencia me permitió comprender el valor del trabajo en

equipo dentro del aula, así como la importancia de apoyarse entre compañeros para lograr un aprendizaje más significativo y enriquecedor.

1.3.4. Reflexión sobre alineación curricular

La reflexión sobre la alineación curricular constituye un ejercicio metodológico ineludible en el ámbito universitario, especialmente cuando se busca validar el impacto de las innovaciones educativas dentro de un modelo basado en competencias. No basta con la ejecución de actividades, sino que se requiere analizar la coherencia entre las experiencias implementadas y el perfil de egreso declarado por la institución (Pereira et al., 2022). Este proceso reflexivo asegura que la práctica docente contribuya efectivamente a la formación integral, permitiendo evaluar si el diseño de la asignatura potencia las capacidades que el futuro profesional de Educación Básica necesita para responder a las demandas del entorno laboral. Así, la sistematización se convierte en una herramienta para ajustar, validar y refinar la promesa formativa que la carrera ofrece a la sociedad.

Los resultados analizados confirman que la experiencia desarrollada fortalece de manera directa el compromiso de la educación con la formación integral del estudiante, impactando positivamente en las competencias transversales del perfil de egreso. Por un lado, se refuerza la Competencia Digital al obligar a los estudiantes a superar las barreras tecnológicas mediante la aplicación práctica y el apoyo entre pares. Por otro lado, esta metodología valida el Trabajo Colaborativo como una estrategia pedagógica esencial, pues permite gestionar la complejidad y la interdependencia inherente a los proyectos conjuntos. Adicionalmente, se subraya la importancia de enseñar explícitamente la colaboración asincrónica a través de plataformas digitales como Google Drive o Canvas, preparando al futuro docente para las exigencias de un entorno profesional dinámico y flexible, donde la presencialidad total no siempre es viable.

A pesar de los logros evidentes en la activación de competencias, la experiencia puso de manifiesto tensiones y desafíos que son intrínsecos a la formación en la complejidad. Uno de los principales desafíos observados fue la resistencia de varios estudiantes a la colaboración en sus equipos de trabajo, fenómeno que puede estar arraigado en hábitos de trabajo individual o en la percepción de que el esfuerzo no será equitativo. Esta resistencia, que requiere de estrategias de mediación constante, subraya la dificultad que conlleva el desarrollo de competencias sociales. Además, se presentó una falta de conocimiento en la utilización eficiente de herramientas digitales, lo que obliga al docente a actuar como

facilitador técnico, una carga que desvía el foco de la discusión pedagógica y que es una realidad constante en la formación en la complejidad profesional (Collazo, 2022).

Estas tensiones evidencian el desafío que implica la evaluación de las competencias. La presencia de resistencia y la brecha digital en los estudiantes obliga a repensar los instrumentos de valoración, asegurando que estos midan la movilización de la competencia y no solo la adquisición de contenido. Como señalan Córdova y Lanuza (2022), la evaluación de competencias debe ser un proceso continuo, auténtico y complejo que capture el desempeño en situaciones de incertidumbre, tal como lo postula Barnett (2001) para la educación superior. La tarea del profesorado se centra, entonces, en diseñar rúbricas que penalicen el individualismo y premien la gestión eficaz de los recursos y la interacción, incluso frente a la dificultad o la frustración técnica. La resistencia, vista desde esta óptica, no es un fracaso, sino una oportunidad de aprendizaje profundo.

El aprendizaje esencial derivado de esta sistematización es la validación de la colaboración entre pares como un motor de desarrollo de competencias, capaz de abordar tanto las dificultades actitudinales (resistencia) como las instrumentales (desconocimiento digital). La experiencia reafirma que el docente de Educación Básica debe ser un modelo de práctica colaborativa y un promotor de la empatía digital. De cara al futuro, se espera que el currículo integre de manera aún más explícita la cooperación interdependiente como requisito metodológico central en todas las asignaturas. La proyección es que todos los futuros docentes no solo comprendan la importancia de la colaboración en su propio aprendizaje, sino que logren replicar esta cultura en sus futuras aulas de clase, fortaleciendo la calidad de las interacciones sociales y la mediación tecnológica en el nivel básico.

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

La articulación desarrollada a lo largo de este apartado ha cristalizado la conexión sustantiva entre la experiencia educativa innovadora y los marcos institucionales de la carrera de Educación Básica. Se demostró la coherencia entre las competencias de Trabajo Colaborativo, Competencias Digital y Comunicación Interpersonal y la praxis docente a través de actividades concretas como la elaboración de ensayos, resúmenes y portafolios digitales en equipo. Esta metodología activa validó el logro de los Resultados de Aprendizaje curriculares en los cuales el estudiante: Establece interrelaciones que propicien convivencia responsable y armónica en los diferentes escenarios de aprendizaje y contextos educativos; y, se comunica de forma activa y participativa para producir interacciones po-

sitivas basadas en el respeto y el desarrollo humano. Los casos descritos, que evidencian tanto las dificultades iniciales (resistencia, desconocimiento digital) como los avances logrados mediante la tutoría y la colaboración asincrónica, establecen la pertinencia y la base empírica de la intervención.

Habiendo validado la pertinencia curricular de la experiencia y su impacto en el perfil de egreso del futuro docente, el análisis se proyecta ahora hacia la interpretación profunda de las transformaciones logradas. El siguiente apartado se centrará en el análisis de resultados, donde se buscará trascender la descripción de las actividades y la casuística para interpretar sistemáticamente los datos cualitativos. Este análisis determinará de manera rigurosa cómo la mediación docente y el uso de la colaboración asincrónica impactaron en las actitudes de los estudiantes y fortalecieron sus competencias, permitiendo comprender la magnitud real de los aprendizajes y las contribuciones al modelo educativo.

El camino queda así pavimentado para interpretar el verdadero alcance de esta innovación pedagógica.

1.4. Ecosistemas estratégicos

El apartado precedente dejó en claro la pertinencia curricular de la experiencia, mostrando cómo las competencias de trabajo colaborativo, competencia digital y comunicación interpersonal se articularon con resultados de aprendizaje y evidencias concretas. Cada actividad en el aula con el estudiante no solo contribuye, sino que garantiza el cumplimiento efectivo de los objetivos definidos en el perfil de egreso. Esto valida el diseño instruccional y la relevancia de las estrategias pedagógicas implementadas.

De esta forma, el capítulo se adentra en la operacionalización estratégica de la experiencia. Se describirá cómo se implementaron las estrategias núcleo que dieron cuerpo al proceso pedagógico, las estrategias que permitieron alcanzar el desarrollo de la colaboración entre los estudiantes y las estrategias de contingencia ante las dificultades. Este sistema de estrategias conforma el ecosistema estratégico que explica, en términos operativos, cómo se alcanzaron los resultados y competencias.

El tránsito desde la planificación curricular hacia la realidad del aula requiere la cristalización de un conjunto de acciones didácticas que actúan como el motor del aprendizaje. Estas se configuran como estrategias núcleo que, al ser implementadas de manera sistemática y deliberada, logran enlazar los objetivos formativos con las experiencias cotidianas de los estudiantes. En nuestro ecosistema, las estrategias núcleo no son postulados

teóricos, sino prácticas ya consolidadas que han permitido cimentar un currículo verdaderamente activo. Se trata de mecanismos probados que buscan movilizar habilidades complejas más allá de la mera adquisición de contenidos, situando al estudiante como agente activo de su propio proceso formativo, un enfoque esencial para el desarrollo de un currículo basado en competencias, como lo enfatiza Zabalza (2007).

Las estrategias que han demostrado ser fundamentales para este ecosistema son tres, diseñadas para fomentar la responsabilidad individual y la competencia colaborativa: la Asignación de Roles Fijos y Rotativos en los equipos, la Evaluación de Pares entre los estudiantes, y la Bitácora Colaborativa de Lecciones Aprendidas. Cada una de estas prácticas fue concebida no solo como una actividad, sino como un andamiaje continuo para asegurar la participación equitativa y el monitoreo constante de las habilidades sociales y cognitivas. Su aplicación rigurosa ha permitido obtener resultados observables en las dinámicas de grupo y en la calidad de los productos académicos entregados.

La secuencia operativa de esta primera estrategia inicia con la definición clara de funciones (como líder, relator o gestor de recursos) y su asignación a los miembros de cada equipo, rotando cada quince días con la entrega de una nueva tarea. Esta periodicidad quincenal garantiza que cada estudiante experimente diversos roles, trascendiendo la zona de confort y obligando a la comprensión integral de las responsabilidades dentro de un equipo de trabajo. El propósito primordial es internalizar que el éxito del colectivo depende directamente del compromiso individual con la función asignada, fortaleciendo el sentido de pertenencia y compromiso, tal como señalan Merelo Ronquillo et al. (2022) al describir la arquitectura del trabajo colaborativo. La conexión de esta práctica con el resultado formativo es directa y medible, pues impacta en la capacidad de los estudiantes para establecer interrelaciones que propicien una convivencia responsable y armónica en los diferentes escenarios de aprendizaje. La evidencia de este proceso se recoge al observar la formación efectiva de equipos en la plataforma universitaria, donde la distribución de las tareas se refleja en la planificación. Este mecanismo de responsabilidad compartida asegura, como explican Vélez Vélez et al. (2024) sobre el diseño curricular por competencias, que la formación de habilidades blandas se integre orgánicamente con la ejecución de las tareas específicas del curso, trascendiendo la instrucción teórica.

La Evaluación de Pares se implementó también con una cadencia quincenal, coincidiendo con la finalización de una actividad significativa y la asignación de una nueva, permitiendo una retroalimentación oportuna. La metodología implica que los estudiantes apliquen rúbricas o listas de cotejo específicas para valorar el trabajo de sus compañeros.

Esta práctica no solo se enfoca en la calificación, sino que exige la formulación de una retroalimentación constructiva, detallada y respetuosa, lo cual activa de forma simultánea el juicio crítico sobre la calidad del trabajo propio y ajeno. Al vincular esta evaluación con el logro de las competencias, se observa cómo el estudiante desarrolla de forma activa y participativa su habilidad para comunicarse, produciendo interacciones positivas basadas en el respeto. Biggs y Tang (2011) definen este proceso como alineación constructiva, donde la evaluación debe reflejar la naturaleza de los objetivos de aprendizaje; aquí, la habilidad de retroalimentar se convierte en el resultado clave. Las evidencias concretas se encuentran en las tareas cargadas en el sistema de la universidad, donde no solo Figura el producto final, sino el proceso de feedback entregado y recibido, demostrando la aplicación de un juicio reflexivo.

En cuanto a la Bitácora Colaborativa de Lecciones Aprendidas se diseñó como un instrumento de metacognición que se trabaja progresivamente durante todo el ciclo académico, a pesar de entregarse una única vez como producto formal. Los equipos deben registrar información clave y sintetizar lo aprendido en cada unidad, exigiendo una integración continua de los conocimientos y procesos. Esta estrategia potencia la colaboración entre los estudiantes, pues la Bitácora obliga a consensuar y destilar el conocimiento, enfocando el aprendizaje en el proceso y la integración transversal de los contenidos. Este enfoque procesual garantiza que los estudiantes se comuniquen de forma activa y participativa para producir interacciones positivas, al tener que negociar y unificar sus comprensiones de la materia. La principal evidencia es el documento final subido al sistema, que refleja la síntesis integrada y la calidad del análisis de las unidades, mostrando un nivel de articulación que solo puede alcanzarse mediante la colaboración. Esta práctica de documentar y reflexionar sobre la experiencia culmina en un ejercicio de síntesis y práctica social, lo que refuerza los planteamientos de Carlino (2025) sobre la escritura académica como una actividad intrínsecamente social.

Es así que, estas tres estrategias demuestran cómo el ecosistema educativo transforma las intenciones curriculares en resultados operativos tangibles. Al rotar roles, se siembra la responsabilidad; al evaluar a pares, se cultiva el juicio crítico y la comunicación respetuosa; y al mantener la bitácora, se consolida la colaboración y el aprendizaje basado en la reflexión. Personalmente, como docente, se realizó el monitoreo activo, evidenciado en las grabaciones de las sesiones de retroalimentación, asegurando que el estudiante se sienta apoyado y motivado. El éxito de estas estrategias reside en su interdependencia: el rol impulsa la participación en la evaluación, y ambas alimentan la reflexión de la bitácora.

ra, logrando que el estudiante establezca de forma efectiva las interrelaciones necesarias para una convivencia armónica y productiva.

1.4.1. Estrategias de Soporte

La construcción de un ecosistema educativo innovador no se limita a la mera implementación de metodologías activas o la redefinición de roles; requiere, fundamentalmente, la articulación de un andamiaje robusto de soportes que actúen como verdaderos catalizadores y estabilizadores del cambio. Este componente estructural, denominado Ecosistema Estratégico, necesita que los pilares de soporte no solo existan, sino que estén estratégicamente diseñados para reducir la incertidumbre, mitigar la resistencia y facilitar la adopción de nuevas prácticas. Desde esta perspectiva, la institucionalización de una innovación se sostiene en la claridad de los mecanismos de apoyo, lo cual es vital para el éxito y la escalabilidad de cualquier reforma, tal como lo ha documentado el trabajo de Fullan (2025) sobre el cambio educativo y el apoyo institucional sostenido.

En el marco de la experiencia sistematizada, la transición desde la práctica tradicional hacia un modelo centrado en la colaboración y la autonomía del estudiante fue habilitada por tres soportes estratégicos clave. Estos elementos, aunque no constituyen en sí mismos la estrategia central de enseñanza, fueron esenciales para garantizar que las Estrategias Núcleo pudieran operar de manera efectiva y con bajos niveles de fricción. Los soportes aplicados fueron: el acceso a una plataforma digital colaborativa, la implementación de rúbricas simplificadas y un sistema de acompañamiento formativo mediante tutorías personalizadas. Cada uno de estos pilares cumplió una función específica y complementaria dentro del diseño curricular y operativo del proyecto.

El primer soporte, el acceso a una plataforma digital colaborativa, fue concebido como el centro neurálgico para la gestión y la transparencia del proceso de aprendizaje. Los estudiantes accedían a través de un enlace único que les permitía conocer el estatus y el avance detallado de sus tareas y proyectos en tiempo real, transformando el seguimiento en un proceso compartido y visible. Este mecanismo de acceso constante y centralizado es un claro ejemplo de cómo las herramientas educativas digitales actúan como apoyo fundamental en la enseñanza, tal como señalan Duque-Romero y Acero-Quilumbaquín (2022). Este uso estratégico de la plataforma superó la función de un simple repositorio de archivos, convirtiéndose en un espacio de co-construcción. Al hacer visible el flujo de trabajo, se fomentó una responsabilidad compartida sobre los plazos y los resultados del

equipo, reduciendo la dependencia de la figura del docente para la información básica. Adicionalmente, la plataforma habilitó un ciclo de retroalimentación asíncrono y continuo, de esta forma, como docente, pude intervenir de forma oportuna sin interrumpir el ritmo del trabajo autónomo. Esta capacidad de respuesta y transparencia sistémica fue crucial para mantener altos niveles de compromiso por parte de los participantes.

Como segundo pilar de soporte se implementaron las rúbricas simplificadas, diseñadas con un lenguaje claro y criterios esenciales para evaluar cada actividad y tarea asignada. Estas herramientas se distanciaron de los instrumentos exhaustivos, buscando la concisión para facilitar la comprensión de las expectativas de desempeño. De esta forma, como docente, me permitió tener claridad de los instrumentos de evaluación utilizados, como lo analizan Chávez-Ojeda et al. (2023), asegurando que la evaluación se alinee con las metas pedagógicas.

El tercer soporte aplicado fue el acompañamiento formativo a través de tutorías semanales, un espacio crucial para la personalización y la conexión humana. Durante estas sesiones, como docente facilitador me permitió resolver inquietudes sobre los temas de clase o las tareas asignadas, pero el valor formativo residió en la dinámica de interacción. Los estudiantes se integraban de forma activa, compartiendo sus conocimientos, dudas y soluciones con el grupo, lo cual transformó las tutorías en pequeños laboratorios de aprendizaje mutuo. Al compartir sus desafíos y éxitos, los participantes crearon dinámicas que emulan la esencia de una comunidad de práctica, concepto clave para el aprendizaje situado y la creación de conocimiento compartido, según el marco clásico de Wenger (1998).

Esta actividad de tutoría, estructurada y sistemática, me permitió, como docente, monitorear activamente el proceso de cada equipo, enviando un mensaje claro de apoyo y dedicación que impactó directamente en la motivación del estudiante. Asimismo, esta actividad me permite estar activamente involucrada, y no solo esperando el resultado final. Esto generó un ambiente de seguridad psicológica que alentó a los estudiantes a presentar sus trabajos en desarrollo y a aclarar dudas complejas sin temor al juicio. La tutoría, por tanto, cumplió una doble función: soporte técnico-académico y motor de la integración socioemocional del grupo.

La conjunción de estos tres soportes demostró un impacto directo en el fortalecimiento de las Estrategias Núcleo de la innovación: la asignación de roles, la evaluación de pares y la bitácora colaborativa. La plataforma digital garantizó el seguimiento de los roles y la trazabilidad de la bitácora; las rúbricas simplificadas proveyeron el marco de juicio necesario para la evaluación de pares; y las tutorías se convirtieron en el espacio donde

los equipos se presentaban para aclarar dudas, lo que se ha evidenciado en la creciente integración de los estudiantes en cada actividad. La asistencia sistemática a las tutorías y la presentación activa de los equipos para la aclaración de dudas son pruebas fehacientes de que los soportes no solo funcionaron, sino que habilitaron las estrategias centrales.

Así, la implementación de soportes técnicos y humanos, alineados con la visión pedagógica, fue un factor determinante para generar un cambio profundo y duradero. La integración de estos elementos—plataformas, instrumentos de evaluación y espacios de diálogo—trascendió la simple mejora metodológica para empezar a moldear la cultura institucional del aula. Estos soportes promovieron nuevas normas y expectativas sobre la colaboración y la transparencia, facilitando la construcción de una cultura institucional orientada al aprendizaje continuo y el desempeño colectivo, un factor indispensable para el éxito de las innovaciones, como postulan Fajardo Campaña et al. (2023) en su análisis sobre cultura institucional.

Mi experiencia personal ha demostrado que las estrategias de soporte no son accesorios, sino elementos constitutivos de la arquitectura de la innovación, siendo la base para su sostenibilidad. Al proveer claridad (rúbricas), transparencia operativa (plataforma) y apoyo socioafectivo-académico (tutorías), se consigue reducir la complejidad inherente a cualquier cambio de paradigma. Es precisamente esta función habilitadora y estabilizadora la que permite que las prácticas innovadoras se arraiguen en la rutina diaria, garantizando que los resultados positivos—como la alta integración y el evidente trabajo en equipo en la bitácora—se mantengan y se repliquen en el futuro, cimentando una trayectoria de mejora continua en el ecosistema educativo.

1.4.2. Estrategias de Contingencia Desplegadas

La naturaleza dinámica de la innovación educativa implica que ningún diseño, por más riguroso que sea, está exento de fricciones en su aplicación práctica. El proceso de sistematización de experiencias, más que relatar un camino lineal hacia el éxito, exige la explicitación de los puntos de quiebre y las estrategias de mitigación que garantizaron la fidelidad a los objetivos iniciales. Es precisamente en el análisis de estas respuestas adaptativas—las estrategias de contingencia—donde se fortalece la validez y la credibilidad del estudio. Exponer cómo la experiencia se ajustó a la realidad del contexto, superando obstáculos imprevistos, es un requisito para la transparencia metodológica, un aspecto fundamental para fundamentar la credibilidad y validez de la investigación de acuerdo con

los postulados de Stake (1995), y para asegurar la validez y confiabilidad de los hallazgos en el marco de un estudio de caso Yin (2002).

El diseño del Ecosistema Estratégico, por lo tanto, requirió el despliegue de intervenciones específicas destinadas a contrarrestar tendencias conductuales preexistentes y desafíos logísticos. Tres imprevistos principales emergieron como obstáculos significativos para la plena implementación de las Estrategias Núcleo basadas en la colaboración. Estos desafíos se centraron en la resistencia a la socialización y al trabajo en equipo, manifestándose en la reticencia de los estudiantes a integrarse en los grupos asignados, la baja asistencia inicial a las tutorías de acompañamiento, y una colaboración deficiente o desequilibrada en las tareas grupales ya conformadas. La identificación temprana de estas desviaciones permitió la aplicación inmediata de estrategias de contingencia focalizadas, convirtiendo la resistencia en un motor de rediseño.

El primer imprevisto detectado fue la preferencia de los estudiantes por el trabajo individual sobre la integración en equipos colaborativos. Esta tendencia, arraigada en modelos pedagógicos anteriores, amenazaba la eficacia de estrategias como la asignación de roles y la evaluación de pares. Para contrarrestar esta inercia, implementé una contingencia clave: la realización de talleres de socialización enfocados explícitamente en la importancia y los beneficios de los trabajos grupales. Estos talleres, que incluyeron dinámicas para la conformación de equipos y la definición de expectativas de convivencia, sirvieron para construir un marco de significado compartido sobre la necesidad de la interdependencia positiva. Esto se realizó a través de ambientes virtuales y como Ruiz y Villar (2023) de esta manera se generan espacios de interacción.

En segundo lugar, observé una asistencia inicial irregular a las tutorías de acompañamiento formativo, lo que comprometía el soporte humano y la función de monitoreo activo que se había definido para esta estrategia. La contingencia aplicada fue el establecimiento de un sistema de comunicación proactivo, que incluyó el envío de recordatorios claros y personalizados antes de cada sesión, enfatizando el valor formativo de ese espacio y no solo su rol de consulta. Esta acción de seguimiento sistemático y recordatorio continuo se alinea con la necesidad de proporcionar un apoyo institucional constante y motivacional, un factor indispensable para gestionar la complejidad y el cambio continuo en sistemas educativos, tal como lo establece Fullan (2025). El recordatorio constante transformó una obligación percibida en una oportunidad evidente de apoyo.

El tercer desafío radicó en la calidad de la colaboración dentro de los grupos, donde, a pesar de la conformación de equipos, persistían problemas de distribución de carga y falta

de uso efectivo de las herramientas digitales. La contingencia para este problema fue la creación de una serie de videos explicativos breves sobre las tareas grupales, detallando no solo qué hacer, sino cómo utilizar las herramientas digitales colaborativas para lograr la sinergia en equipo. Esta estrategia permitió que de manera asincrónica los estudiantes puedan acceder a la información y de esta forma puedan tener una idea más clara sobre cada actividad. Conectado a este desafío se debe tener en cuenta la necesidad de que los docentes se capaciten continuamente y busquen estrategias para desarrollar clases dinámicas con herramientas digitales es un imperativo para concretar aprendizajes significativos (Monroy, [2022](#)), y esta acción fue una respuesta directa a esa necesidad.

La aplicación deliberada de estas contingencias fue fundamental para garantizar la sostenibilidad de los resultados de aprendizaje previstos. Los talleres sobre el valor grupal, los recordatorios para tutorías y los videos de capacitación se combinaron para fomentar una mayor comunicación y un apoyo mutuo efectivo entre los estudiantes. Estos resultados se sostuvieron en el tiempo, culminando en la presentación exitosa de las tareas asignadas y un desempeño grupal notable, lo que se observa directamente en las evidencias concretas recogidas.

Las evidencias recopiladas (enlaces de las tutorías que muestran la participación, videos grabados que aseguran la instrucción uniforme, y la revisión de las actividades en herramientas digitales) no solo prueban la aplicación de las contingencias, sino que validan la adquisición de competencias colaborativas. El uso rastreable de las herramientas digitales en la bitácora y la integración visible en la evaluación de pares son manifestaciones directas de que los estudiantes alcanzaron la capacidad de movilizar conocimientos y habilidades en contextos reales de tarea (Villa & Poblete, [2007](#)).

En retrospectiva, los aprendizajes derivados de estas contingencias revelan que la resistencia inicial de los estudiantes al trabajo colaborativo no era una oposición a la innovación, sino una necesidad no atendida de instrucción explícita sobre cómo colaborar efectivamente. Esta experiencia subraya un principio fundamental: la flexibilidad estratégica no solo resuelve problemas, sino que enriquece el diseño original. Al integrar los talleres y los videos explicativos en futuras iteraciones de la experiencia, lo que comenzó como una contingencia se transforma en un componente estructural permanente del Ecosistema Estratégico. La capacidad de adaptación y la respuesta rápida se confirman, por lo tanto, no como fallas del diseño, sino como una prueba robusta de la resiliencia y la madurez de la innovación sistematizada.

1.4.3. Arquitectura viva del ecosistema estratégico: interdependencias entre núcleo, soporte y contingencia

El ecosistema estratégico de esta experiencia educativa se estructura a partir de una lógica interdependiente entre el núcleo, el soporte y la contingencia, donde cada nivel cumple una función específica en la dinámica del aprendizaje colaborativo. El núcleo constituye el corazón del sistema: allí se generan las interacciones formativas esenciales, sustentadas en prácticas que promueven la autonomía, la corresponsabilidad y la reflexión compartida. El soporte actúa como la infraestructura que sostiene dichas interacciones, garantizando la coherencia pedagógica y tecnológica. La contingencia se activa ante eventuales rupturas o desajustes, funcionando como un sistema de autorregulación que restablece el equilibrio. Desde la mirada de la planificación estratégica, este entramado refleja una organización flexible, intencionada y adaptativa (Rodríguez, 2018), que articula acciones deliberadas con la capacidad de responder a la incertidumbre del contexto (Trinidad, 2021).

La arquitectura del ecosistema puede comprenderse como una trama dinámica, donde las estrategias núcleo —asignación de roles fijos y rotativos, evaluación entre pares y bitácora colaborativa de lecciones aprendidas— constituyen el motor que impulsa la experiencia. Estas estrategias no operan de forma aislada: se complementan en una secuencia que estimula la participación activa, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva del conocimiento. En ellas se concreta la premisa del pensamiento complejo, que, según Morin y Pakman (2003), invita a comprender la realidad educativa como una red de relaciones en constante evolución, en la que los elementos se transforman mutuamente.

El soporte, conformado por la plataforma digital, las herramientas tecnológicas y las rúbricas de evaluación, funciona como la estructura que organiza, distribuye y da visibilidad a las interacciones del grupo. En este sentido, las tecnologías digitales no son simples instrumentos, sino mediadores cognitivos y comunicativos que amplían el alcance del aprendizaje colaborativo. Tal como señalan Lozano Fernández et al. (2022), la integración de recursos digitales y el fortalecimiento de habilidades blandas —como la comunicación asertiva y el trabajo en equipo— permiten una educación más significativa y alineada con las demandas contemporáneas.

Por su parte, las estrategias de contingencia —talleres de sensibilización sobre el trabajo grupal, recordatorios de tutorías y videos explicativos— constituyen el mecanismo adaptativo que garantiza la continuidad del proceso incluso frente a la desmotivación o

la descoordinación. Este nivel del ecosistema opera bajo los principios del pensamiento complejo descritos por Ramírez et al. (2024), quienes plantean que los sistemas educativos deben aprender a autorregularse ante la incertidumbre, reconociendo que el cambio y la contradicción son parte de su desarrollo natural.

El diagrama que acompaña este relato se representa bajo la metáfora de un sistema de engranajes. En el centro se ubican las estrategias núcleo, simbolizando el eje motor del ecosistema: allí se genera la energía formativa que impulsa el movimiento de todo el sistema. Los engranajes de soporte, ubicados alrededor del núcleo, aseguran que el flujo de información, acompañamiento y evaluación sea constante, actuando como transmisores de fuerza y estabilidad. Finalmente, los engranajes de contingencia se disponen en la periferia, listos para activarse cuando se detecta una interrupción o resistencia en el movimiento general.

El funcionamiento coordinado de estos engranajes refleja el principio de interdependencia sistémica, propio de los modelos complejos: cada parte cumple su rol específico, pero solo adquiere sentido en la interacción con las demás. La lectura del diagrama no debe entenderse como una representación mecánica, sino como un sistema vivo, capaz de reorganizarse en función de las necesidades del aprendizaje y de los actores implicados. La arquitectura del ecosistema, por tanto, no busca la estabilidad rígida, sino la armonía dinámica entre estructura y cambio.

De esta manera, se puede indicar que, la arquitectura del ecosistema estratégico se configura como un organismo vivo en movimiento, donde las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia se entrelazan en un flujo constante de retroalimentación y mejora. Este sistema no solo articula acciones, sino que también produce sentido colectivo, fortaleciendo las competencias socioemocionales y el pensamiento reflexivo de los participantes. Al integrar los principios de la planificación estratégica (Rodríguez, 2018; Trinidad, 2021) con las perspectivas del pensamiento complejo (Morin & Pakman, 2003; Ramírez et al., 2024), la experiencia logra trascender la gestión instrumental, construyendo un modelo educativo que aprende de sí mismo y evoluciona con sus actores.

Así, la metáfora de los engranajes no remite a una maquinaria rígida, sino a un sistema adaptable, donde cada interacción —por mínima que sea— contribuye a mantener el ritmo del aprendizaje compartido. En este entramado, la planificación se convierte en una práctica reflexiva y la complejidad en una oportunidad para la innovación educativa.

1.4.4. Conexión entre estrategias y competencias curriculares

El ecosistema estratégico desarrollado en esta experiencia educativa permitió una articulación coherente entre las estrategias implementadas y las competencias curriculares que orientaron el proceso formativo. Las acciones diseñadas no se limitaron a promover actividades colaborativas, sino que respondieron a una lógica de desarrollo competencial integral, en la que cada práctica docente se vinculó con un propósito formativo específico. En este sentido, las estrategias núcleo —asignación de roles fijos y rotativos, evaluación entre pares y bitácora colaborativa— se consolidaron como instrumentos de mediación entre la teoría curricular y la práctica pedagógica. De acuerdo con Zabalza (2007), el currículo basado en competencias implica organizar la enseñanza no solo por contenidos, sino por la capacidad de los estudiantes para actuar de manera reflexiva y contextualizada; bajo esta perspectiva, las estrategias aplicadas permitieron movilizar saberes, actitudes y habilidades de forma integrada, asegurando aprendizajes con sentido.

La relación entre estrategias y competencias se hizo visible en los espacios de interacción sostenidos dentro de la plataforma institucional y en las dinámicas presenciales de retroalimentación. Cada acción fue diseñada para favorecer el protagonismo del estudiante y su implicación activa en la construcción del conocimiento. Desde la planificación estratégica hasta la implementación práctica, busqué que el ecosistema funcionara como un espacio de transferencia curricular, donde las competencias no se declararan únicamente en el diseño, sino que se evidenciaron en el hacer pedagógico cotidiano.

El fortalecimiento de la comunicación interpersonal emergió como una de las principales conquistas del proceso. Las estrategias de evaluación entre pares y el uso de la bitácora colaborativa de lecciones aprendidas posibilitaron un diálogo constante entre los estudiantes, favoreciendo la expresión de ideas, la escucha activa y la argumentación constructiva. De acuerdo con Espinal et al. (2021), las técnicas de aprendizaje colaborativo potencian las interacciones sociales y estimulan la responsabilidad compartida, generando escenarios donde la comunicación se convierte en una práctica formativa. En esta experiencia, las evidencias más significativas se hallaron en las grabaciones de sesiones de retroalimentación y en los mensajes escritos en la plataforma universitaria, donde los estudiantes demostraron habilidades crecientes para expresar opiniones con claridad, respeto y empatía. Así, la comunicación interpersonal trascendió el plano informativo para consolidarse como una competencia ética y relacional, indispensable para el trabajo académico y profesional.

La asignación de roles fijos y rotativos constituyó la estrategia decisiva para consolidar la competencia de trabajo colaborativo. Al distribuir responsabilidades y permitir la rotación de funciones, fomenté una comprensión práctica del liderazgo compartido, la gestión de conflictos y la toma de decisiones en grupo. Siguiendo a Barnett (2001), la educación superior contemporánea debe formar sujetos capaces de actuar en contextos de complejidad, donde el trabajo con otros implica negociar significados, aceptar la incertidumbre y generar conocimiento en conjunto. En este proceso, los equipos formados en la plataforma de la universidad se transformaron en laboratorios vivos de aprendizaje cooperativo, evidenciando que la colaboración no es espontánea, sino una competencia que se cultiva mediante estructuras estratégicamente planificadas. Este nivel de organización permitió que los estudiantes internalizaran la importancia del aporte individual en función del objetivo común, logrando un equilibrio entre autonomía y responsabilidad colectiva.

La competencia digital se consolidó gracias al uso sistemático de la plataforma educativa, las rúbricas digitales de evaluación y la documentación visual de las tareas. Estas herramientas no solo facilitaron la gestión de los procesos, sino que ampliaron las posibilidades de comunicación, creación y seguimiento pedagógico. Como señalan Espinal et al. (2021), las técnicas colaborativas apoyadas en entornos digitales potencian la interacción y el aprendizaje activo, transformando las plataformas en espacios de producción de conocimiento. Los videos explicativos, las fotografías de las tareas en ejecución y las entregas digitales se constituyeron en evidencias tangibles del progreso tecnológico y metodológico alcanzado. En consonancia con el enfoque de Zabalza (2007), la competencia digital no se redujo al manejo técnico de herramientas, sino que implicó comprender su uso pedagógico y ético como parte de una cultura digital crítica y colaborativa.

1.4.5. Justificación del logro de competencias

Las estrategias implementadas dentro del ecosistema estratégico garantizaron coherencia, al mantener la correspondencia entre los propósitos curriculares y las acciones formativas; pertinencia, al responder a las necesidades reales de los estudiantes y al contexto educativo; y transferibilidad, al ofrecer un modelo replicable en otros entornos académicos. Esta experiencia demostró que un diseño pedagógico basado en competencias puede sostenerse en estructuras flexibles y colaborativas, siempre que existan mecanismos de reflexión y autorregulación continua. Como advierte Barnett (2001), formar para

la complejidad implica educar en la incertidumbre, reconociendo que el aprendizaje es un proceso vivo y en permanente transformación.

Así, el ecosistema estratégico operó como un laboratorio de coherencia curricular, donde la planificación, la acción y la evaluación se articularon de manera orgánica. Su diseño posibilitó que las competencias de comunicación interpersonal, trabajo colaborativo y competencia digital se consolidaran en experiencias significativas y sostenibles, evidenciando que la innovación educativa no se limita a introducir herramientas, sino a crear estructuras que aprenden. Este cierre integra y proyecta el sentido del módulo hacia el siguiente, abriendo paso al Módulo 5: Evaluación, donde los logros alcanzados se analizarán desde una mirada crítica, evidencial y reflexiva.

1.5. Evaluación, indicadores, instrumento, análisis

1.5.1. Transición hacia la evaluación

El módulo anterior permitió comprender cómo la implementación de estrategias como la asignación de roles fijos y rotativos, la evaluación entre pares y la bitácora colaborativa de lecciones aprendidas fortalecieron la dinámica de trabajo en el aula. Estas acciones, además de favorecer la organización y la corresponsabilidad, promovieron una cultura de aprendizaje compartido donde los estudiantes reconocieron el valor del trabajo colaborativo apoyado en herramientas digitales. Con ello, se consolidó la base operativa del ecosistema estratégico que hizo posible la experiencia educativa innovadora.

A partir de este punto, se abre el espacio de análisis evaluativo, orientado a reconocer los alcances y la efectividad de las estrategias implementadas. La evaluación, sustentada en instrumentos como las rúbricas, el conversatorio y el acta de calificaciones, se convierte en el medio que otorga validez, credibilidad y transferibilidad a la experiencia. Su propósito no se limita a medir resultados, sino a generar evidencias que demuestren la transformación lograda en los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo así la consistencia del proyecto pedagógico en su conjunto.

1.5.2. Instrumentos de evaluación aplicados

La evaluación constituye uno de los pilares fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permite valorar no solo los resultados alcanzados, sino también los

procesos que los sustentan. En este sentido, los instrumentos de evaluación representan herramientas esenciales para observar, analizar y comprender el progreso de los estudiantes desde una mirada integral y formativa. Según Cruzado Saldaña (2022), la evaluación formativa adquiere sentido cuando se orienta hacia la mejora continua, promoviendo la autorregulación y la reflexión sobre el aprendizaje. En esta línea, los instrumentos aplicados en la experiencia —rúbrica de actividades, conversatorio reflexivo y acta de calificaciones— se configuraron como mecanismos complementarios que posibilitaron recoger evidencias tanto del desempeño como del desarrollo de competencias en contextos colaborativos.

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

1. Rúbrica de evaluación de actividades o tareas colaborativas.
2. Conversatorio reflexivo.
3. Acta de calificaciones. La colaboración no se evalúa, pero sostiene el mejoramiento de las evaluaciones.

Cada uno de estos instrumentos permitió acceder a distintos niveles de comprensión del proceso educativo: la rúbrica se enfocó en el desempeño observable; el conversatorio en la reflexión subjetiva del aprendizaje, y el acta de calificaciones en la síntesis cuantitativa de los logros alcanzados.

La rúbrica de evaluación fue empleada para valorar las actividades y tareas desarrolladas en equipo. Este instrumento permitió definir de antemano los criterios de calidad de un trabajo colaborativo efectivo, garantizando transparencia y coherencia en la valoración. Según Morales y Fernández (2022), las rúbricas son instrumentos formativos que orientan tanto la enseñanza como la autoevaluación, al brindar parámetros explícitos sobre lo que se espera del aprendizaje. En la práctica, las rúbricas estaban compuestas por cinco criterios. En la Tabla 1.1, se muestra una rúbrica para la evaluación de una exposición grupal. Los integrantes de cada equipo debían realizar una exposición en meet, zoom o canva, en la que se incluyan todos los integrantes. En esta rúbrica se muestran los criterios: contenido, organización, presentación, uso de recursos, lenguaje y comunicación.

Tabla 1.1: Rúbrica para evaluar una exposición grupal.

Criterios	Excelente (10 pts) 2 puntos cada criterio	Bueno (5 pts) 1 punto cada criterio	Aceptable (2.5 pts) 0.50 puntos cada criterio	Deficiente (0 pts) 0 puntos cada criterio
Contenido	La exposición presenta información completa, precisa y muy relevante.	La exposición incluye información relevante, pero con algunas imprecisiones.	La exposición proporciona información limitada o poco clara.	La exposición carece de información relevante o tiene muchas imprecisiones.
Organización	La información está organizada de manera lógica y fluida, facilitando la comprensión.	La organización es adecuada, aunque hay algunos desórdenes menores.	La organización es deficiente y dificulta la comprensión del contenido.	La información es caótica y no sigue un orden lógico.
Presentación	Los miembros del grupo se presentan de manera clara, entusiasta y profesional.	La presentación es clara, pero puede carecer de entusiasmo o profesionalismo.	La presentación es confusa o monótona, afectando la atención del público.	La presentación es desorganizada y poco profesional.
Uso de recursos	Se utilizan recursos visuales y/o tecnológicos de manera efectiva y creativa.	Se utilizan algunos recursos, pero no todos son efectivos o creativos.	Los recursos utilizados son limitados y no aportan mucho a la presentación.	No se utilizan recursos o son inapropiados para la exposición.
Lenguaje y C.	Se utiliza un lenguaje claro, adecuado y fluido, con buena entonación, ritmo y volumen de voz.	Se utiliza un lenguaje claro, adecuado y fluido, con una entonación aceptable, ritmo y volumen de voz regulares.	Se utiliza un lenguaje poco claro e inadecuado, con una entonación y ritmo de voz deficientes, y un volumen bajo o alto.	Utiliza un lenguaje incoherente, poco claro o inadecuado, con una entonación y ritmo de voz deficientes, y un volumen inaudible o excesivamente alto.

Materia: Sociedad Contemporánea y Políticas Educativas.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 1.2 muestra una rúbrica para un trabajo práctico. Para esta tarea, los estudiantes debían realizar una revisión bibliográfica y para ello podían hacer uso de Google Docs como herramienta colaborativa. Los criterios que se evaluaron en esta rúbrica son: Desarrollo, redacción y ortografía, resultados, conclusiones y recomendaciones, anexos.

La aplicación de las rúbricas facilitó la identificación de fortalezas y aspectos a mejorar dentro del grupo, ofreciendo una evidencia cualitativa y cuantitativa del nivel de desempeño. Este tipo de evidencia posibilitó analizar la coherencia entre los procesos y los productos obtenidos, fortaleciendo la capacidad reflexiva de los participantes.

Por otro lado, el conversatorio reflexivo constituyó un espacio de diálogo horizontal en el que los estudiantes analizaron su propio desempeño y el de sus compañeros. De acuerdo con Bizarro Flores et al. (2021), las prácticas de evaluación formativa se consolidan cuando incorporan momentos de retroalimentación dialógica, ya que permiten construir significado compartido sobre el aprendizaje. En este ejercicio, se generaron evidencias cualitativas vinculadas con la conciencia del proceso, la capacidad de autocrítica y la apropiación del trabajo colaborativo. El conversatorio se realizó el miércoles 29 de octubre de 2025, a las 19:45 con el primer nivel paralelo C3 en la asignatura de Sociedad Contemporánea y Políticas Educativas; aunque la clase estuvo integrada por 35 estudiantes, solo 3 estudiantes compartieron la experiencia; de tal forma que, se solicitó la firma del consentimiento informado de los estudiantes para proceder a la grabación correspondiente del conversatorio. Los registros de las intervenciones de los estudiantes mostraron cómo el conversatorio se convirtió en un medio para fortalecer la metacognición y la corresponsabilidad dentro del grupo (ver Figura 1.1).

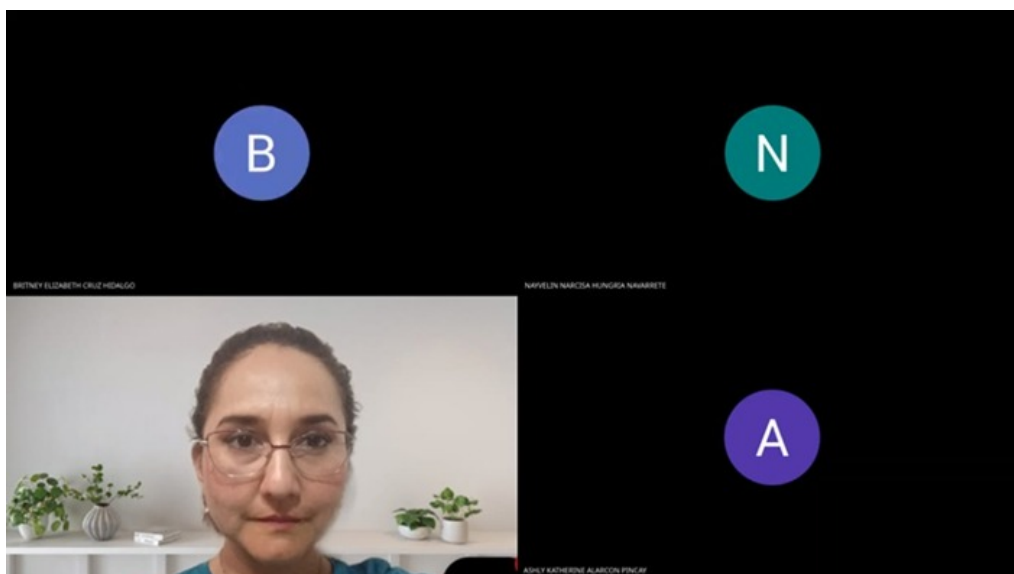
Tabla 1.2: Rúbrica del trabajo práctico experimental.

Criterios	Excelente (10 pts) 2 puntos cada criterio	Bueno (5 pts) 1 punto cada criterio	Aceptable (2.5 pts) 0.50 puntos cada criterio	Deficiente (0 pts) 0 puntos cada criterio
Desarrollo	En el desarrollo se evidencia un adecuado uso de la información describiendo totalmente las acciones ejecutadas para el cumplimiento de la práctica.	En el desarrollo se evidencia un uso parcial de la información describiendo parcialmente las acciones ejecutadas para el cumplimiento de la práctica.	En el desarrollo se evidencia un uso mínimo de la información describiendo superficialmente las acciones ejecutadas para el cumplimiento de la práctica.	En el desarrollo no se evidencia un uso adecuado de la información ni describe las acciones ejecutadas para el cumplimiento de la práctica.
Redacción y O.	No presenta errores ortográficos ni de redacción.	Presenta parcialmente errores ortográficos y/o de redacción.	Presenta algunos errores ortográficos y/o de redacción.	Presenta muchos errores de redacción y de ortografía o no presentó la actividad.
Resultados	Los resultados descritos son consecuentes con el tema de la práctica, además de describir totalmente el uso de herramientas y/o técnicas y/o cálculos realizados en la práctica.	Los resultados descritos son medianamente consecuentes con el tema de la práctica, además de describir medianamente el uso de herramientas y/o técnicas y/o cálculos realizados en la práctica.	Los resultados descritos son mínimamente consecuentes con el tema de la práctica, además de describir superficialmente el uso de herramientas y/o técnicas y/o cálculos realizados en la práctica.	Los resultados descritos en el trabajo de investigación no son consecuentes con el tema de la práctica; además, no describen el uso de herramientas y/o técnicas y/o cálculos realizados en la práctica.
Conclusiones	Las conclusiones y/o recomendaciones guardan total relación con el contenido del informe.	Las conclusiones y/o recomendaciones guardan parcial relación con el contenido del informe.	Las conclusiones y/o recomendaciones guardan un mínimo de relación con el contenido del informe.	Las conclusiones y/o recomendaciones no presentan relación con el contenido del informe.
Anexos	El trabajo presenta la totalidad de anexos indicados en la guía de prácticas por el docente.	El trabajo presenta más de la mitad de los anexos indicados en la guía de prácticas por el docente.	El trabajo presenta menos de la totalidad de anexos indicados en la guía de prácticas por el docente.	El trabajo no presenta los anexos indicados en la guía de prácticas por el docente.

Materia: Sociedad Contemporánea y Políticas Educativas.

Fuente: elaboración propia.

Figura 1.1: Conversatorio reflexivo con estudiantes de la asignatura de Sociedad Contemporánea y Políticas Educativas.



Fuente: elaboración propia.

El tercer instrumento aplicado fue el acta de calificaciones (Tabla 1.3), en la cual se consignaron los resultados finales del proceso de evaluación. Si bien este documento cumple una función sumativa, en la experiencia descrita se integró de manera coherente con los otros instrumentos, sirviendo como síntesis cuantitativa de los logros obtenidos. Tal como señalan Fernández et al. (2022), los logros de aprendizaje deben entenderse como parte de un proceso en el que la evaluación formativa posibilita el desarrollo de competencias y no únicamente la obtención de notas. En este caso, el acta permitió documentar la evolución del desempeño grupal, evidenciando la articulación entre las valoraciones cualitativas y las decisiones pedagógicas derivadas del proceso.

La pertinencia de estos instrumentos radicó en su complementariedad. La rúbrica ofreció una base estructurada para observar criterios objetivos; el conversatorio promovió la reflexión crítica y la expresión subjetiva, mientras que el acta de calificaciones permitió registrar los resultados finales en coherencia con las observaciones previas. Esta combinación favoreció una evaluación holística, capaz de integrar los aspectos procesuales, actitudinales y de logro. En palabras de Cruzado Saldaña (2022), la evaluación formativa adquiere sentido cuando se orienta hacia la integralidad del aprendizaje, articulando la observación, la reflexión y la evidencia.

Tabla 1.3: Muestra de las calificaciones de los estudiantes en los componentes Nota 1 y Nota 2.

Nombre	Apellido(s)	Total N1 (Real)	Total N2 (Real)
AB	NN	10	10
AK	NN	9	10
NN	NN	10	10
YA	NN	10	10
MJ	NN	10	10
YM	NN	9	10
DJ	NN	5	10
MD	NN	10	10
AY	NN	10	10
AY	NN	10	10
MF	NN	9	10
DN	NN	5	10
VE	NN	10	10
JJ	NN	9	10
OD	NN	5	10
GT	NN	9	10
ZJ	NN	5	10
VP	NN	10	10
JB	NN	9	10
LK	NN	5	10

Materia: Sociedad Contemporánea y Políticas Educativas.

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, la aplicación articulada de estos instrumentos otorgó validez y credibilidad al proceso evaluativo. Stake (1995) sostiene que, en los estudios de caso, la credibilidad surge de la triangulación de fuentes y perspectivas. De manera análoga, la triangulación de instrumentos permitió contrastar diferentes tipos de evidencia —objetiva, reflexiva y documental—, consolidando un panorama comprensivo del aprendizaje colaborativo. Así, la combinación de rúbrica, conversatorio y acta no solo fortaleció la coherencia interna del sistema de evaluación, sino que también generó confianza en los resultados y legitimó las conclusiones pedagógicas derivadas del proceso.

1.5.3. Indicadores de evaluación y criterios de validez

En los procesos de sistematización educativa, los indicadores de evaluación constituyen una herramienta esencial para comprender el alcance, la pertinencia y la profundidad de los aprendizajes logrados. Estos indicadores permiten traducir los objetivos formativos en evidencias observables, favoreciendo una lectura rigurosa y situada de la experiencia. Desde una perspectiva comprensiva, los indicadores no se reducen a cifras o porcentajes, sino que actúan como constructos interpretativos que revelan cómo se materializan las competencias, las actitudes y las prácticas pedagógicas en contextos reales. En esta línea, Scriven (1991) sostiene que toda evaluación implica un juicio fundamentado sobre el valor o mérito de una intervención, de modo que los indicadores funcionan como puentes entre la evidencia empírica y la interpretación reflexiva.

En el marco de la experiencia educativa innovadora se utilizaron cinco indicadores principales:

1. Desarrollo de competencias.
2. Percepción del aprendizaje.
3. Colaboración entre estudiantes.
4. Utilización funcional de las herramientas digitales.
5. Integración tecnológica en la tarea.

Cada uno de ellos permitió analizar dimensiones específicas del proceso formativo y aportar evidencias diferenciadas sobre los logros alcanzados por los participantes.

El Desarrollo de competencias se orientó a valorar el crecimiento de las habilidades cognitivas, sociales y digitales de los estudiantes a partir del uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje por proyectos y el modelo de aula invertida. Estas estrategias promovieron la autonomía, la reflexión crítica y la capacidad de aplicar el conocimiento en situaciones reales. La evidencia se recopiló mediante rúbricas de desempeño y registros de participación en foros y proyectos colaborativos. La validez de este indicador radica en su coherencia con el enfoque por competencias, pues permite observar la transferencia del aprendizaje a la práctica (Vásquez et al., 2021).

El segundo indicador, Percepción del aprendizaje, buscó captar cómo los estudiantes interpretaban su propio proceso formativo y la relevancia de las actividades realizadas. Se promovieron espacios de diálogo y discusión grupal donde los participantes contrastaron argumentos, construyeron consensos y evaluaron sus avances de manera crítica. Estas interacciones —recogidas en grabaciones de conversatorios y en los diarios reflexivos de los estudiantes— constituyeron evidencias del aprendizaje metacognitivo y del desarrollo de una actitud reflexiva hacia el conocimiento. En términos de credibilidad cualitativa, Stake (1995) sugiere que la validez de este tipo de datos radica en la autenticidad y la pluralidad de las voces, lo cual fue asegurado mediante la triangulación de testimonios y registros de aula.

El indicador de Colaboración entre estudiantes permitió observar la interacción social, el trabajo en equipo y la corresponsabilidad en la ejecución de tareas. A través de actividades grupales planificadas, se analizaron los niveles de cooperación, liderazgo compartido y resolución de conflictos, lo que aportó información sobre la construcción colectiva del conocimiento. Las evidencias que me permiten detectar el mejoramiento de la práctica provienen de historiales de edición de documentos compartidos (Google Docs) y de registros de reuniones virtuales (Zoom y Meet). Estas fuentes reflejaron la distribución de roles y el compromiso de los participantes. Desde una perspectiva metodológica, la triangulación entre observación, productos y discurso fortaleció la validez interna del indicador (Yin, 2002).

El indicador Utilización funcional de las herramientas digitales se enfocó en el modo en que los estudiantes emplearon las plataformas virtuales como recursos de aprendizaje, colaboración y gestión del conocimiento. Su aplicación se verificó mediante la revisión de actividades desarrolladas en entornos digitales (Google Classroom, Canva, Padlet, entre otros) y por medio de los historiales de interacción en chats y foros. Este indicador

Figura 1.2: Foto de evidencia realizada por un Equipo de trabajo de la asignatura Sociedad Contemporánea y Políticas Educativas.



Fuente: elaboración propia. .

produjo evidencias de uso autónomo, pertinente y creativo de la tecnología, demostrando que el entorno virtual fue un medio facilitador del aprendizaje y no un fin en sí mismo. Según Pérez (2024), la validez en estudios cualitativos se alcanza cuando los instrumentos permiten captar la complejidad del fenómeno sin distorsionar su sentido, algo que este indicador logró al combinar observación directa y análisis de desempeño.

El último indicador, Integración tecnológica en la tarea, evaluó la forma en que las herramientas digitales fueron incorporadas de manera significativa en los productos académicos. Se analizaron trabajos colaborativos elaborados en Google Docs, presentaciones en Canva y mapas conceptuales en Miro, valorando la coherencia entre contenido, medio y propósito educativo. La evidencia mostró que la tecnología se convirtió en un vehículo de expresión cognitiva y creativa, integrando saberes técnicos y pedagógicos. De acuerdo con Vásquez et al. (2021), esta integración evidencia procesos de innovación educativa sustentados en la participación activa de los estudiantes y en la resignificación de las herramientas tecnológicas como mediadoras del aprendizaje.

En la Figura 1.2, se evidenció el trabajo en equipo utilizando la herramienta digital Canva para la realización de una tarea.

Para garantizar la calidad del proceso evaluativo, se adoptaron criterios de validez y confiabilidad fundamentados en la coherencia entre los instrumentos, los objetivos y las evidencias recogidas. La rúbrica permitió asegurar una base estructurada para observar criterios objetivos; el conversatorio aportó la dimensión interpretativa y subjetiva del proceso; y el acta de calificaciones integró los resultados en consonancia con las observaciones previas. En este sentido, la validez se entendió como la correspondencia entre el significado de los datos y el fenómeno estudiado, siguiendo la propuesta de Yin (2002) sobre la necesidad de fortalecer la validez de constructo en estudios de caso. Asimismo, la credibilidad se sustentó en la triangulación de fuentes y métodos, tal como sugiere Stake (1995), asegurando que las conclusiones emergieran de un proceso interpretativo transparente y contextualizado.

Los indicadores aplicados permitieron articular la evidencia empírica con la interpretación pedagógica, ofreciendo una mirada integral del proceso formativo. Cada indicador aportó un ángulo complementario: el desarrollo de competencias reveló la apropiación del conocimiento; la percepción del aprendizaje mostró la dimensión reflexiva; la colaboración entre estudiantes evidenció la dinámica social; y los indicadores tecnológicos manifestaron la apropiación crítica de los entornos digitales. En conjunto, estos elementos consolidaron un modelo evaluativo coherente con la innovación educativa, sustentado en juicios fundamentados y válidos (Scriven, 1991) que fortalecen la credibilidad del proceso de sistematización. Así, la evaluación trascendió la mera medición para convertirse en una experiencia de conocimiento compartido, donde la validez emergió del diálogo entre la práctica y la teoría (Pérez, 2024).

1.5.4. Análisis preliminar de evidencias

El proceso de análisis de la experiencia educativa innovadora se sustentó en un conjunto de evidencias que reflejan tanto la dimensión formativa como la organizativa del trabajo colaborativo en entornos digitales. Entre las principales fuentes se incluyeron grabaciones del conversatorio con los estudiantes, el diseño de las rúbricas utilizadas en cada tarea asignada y las calificaciones obtenidas por los participantes en el primer y segundo parcial. Cada tipo de evidencia permitió aproximarse a diferentes planos del proceso evaluativo: las grabaciones aportaron la voz reflexiva de los estudiantes, las rúbricas evidenciaron los criterios de desempeño empleados, y las calificaciones ofrecieron un registro cuantitativo del progreso. Tal como señala Stake (1995), en los estudios de caso la riqueza

za del análisis proviene de la convergencia de diversas fuentes de información, pues cada una de ellas ilumina el fenómeno desde perspectivas complementarias.

Para garantizar un análisis sistemático, las evidencias fueron organizadas y procesadas mediante técnicas de categorización y codificación cualitativa, acompañadas de un análisis descriptivo básico de las calificaciones. Las rúbricas se diseñaron con indicadores orientados al trabajo en equipo, considerando aspectos como organización, cooperación, cumplimiento y presentación. Este material se transformó en un corpus analítico que permitió observar el nivel de desempeño y su evolución a lo largo del semestre.

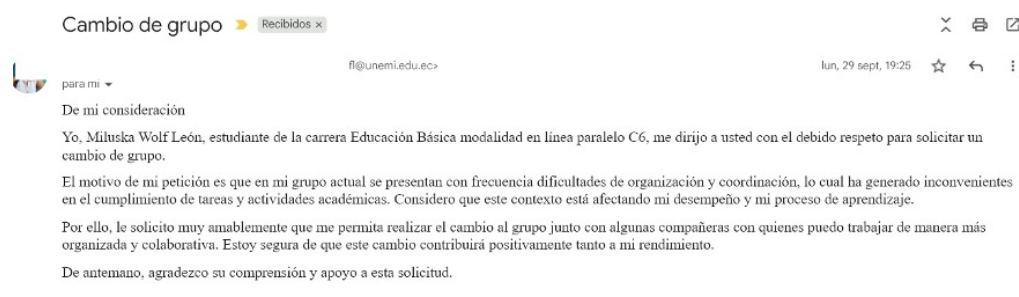
En el caso del conversatorio, se efectuó una comunicación previa con los estudiantes para informar los objetivos del encuentro y se obtuvo el consentimiento informado correspondiente. Las grabaciones fueron transcritas y sometidas a un proceso de codificación temática siguiendo las orientaciones de Miles et al. (2014), quienes destacan la importancia de condensar los datos en unidades significativas y comparables. Las categorías emergentes giraron en torno a colaboración, autonomía, percepción del aprendizaje y uso de herramientas digitales, las cuales se analizaron en relación con las rúbricas y los resultados académicos.

Por su parte, las actas de calificaciones fueron revisadas en la plataforma institucional, permitiendo identificar variaciones entre el primer y el segundo parcial. Este contraste proporcionó una lectura inicial de las tendencias cuantitativas que acompañaron el proceso cualitativo. Siguiendo a Viramontes (2024), el análisis cualitativo no se limita a describir, sino que busca comprender los significados subyacentes de la acción educativa; por ello, la triangulación entre datos cualitativos y numéricos fortaleció la validez interpretativa del estudio.

Por otro lado, los hallazgos preliminares permiten advertir una evolución significativa en la dinámica colaborativa de los estudiantes entre el primer y el segundo parcial. Mientras que al inicio varios participantes manifestaban su preferencia por trabajar de manera individual, hacia la segunda fase del proceso se evidenció una mayor cohesión grupal y una actitud más proactiva hacia la cooperación. Las rúbricas muestran un incremento sostenido en los niveles de desempeño relacionados con la organización y la comunicación interna, y las calificaciones reflejan una mejora general en la calidad de los productos entregados.

De acuerdo con Creswell (2012), el análisis de patrones en los datos educativos permite identificar regularidades y cambios significativos que, más allá de los números, revelan transformaciones en las prácticas de aprendizaje. En este caso, la tendencia hacia la co-

Figura 1.3: Muestra de correos enviados por los estudiantes en la asignatura Sociedad Contemporánea y Políticas Educativas.



Fuente: elaboración propia.

laboración puede interpretarse como un indicador de apropiación progresiva del enfoque por competencias, acompañado de un uso más estratégico de las herramientas digitales. Asimismo, se observó que la disminución de solicitudes para trabajar individualmente coincide con una mayor familiarización con entornos colaborativos, lo que sugiere que las estrategias implementadas lograron incidir positivamente en la cultura del trabajo en equipo.

En la Figura 1.3, se muestran algunos correos enviados por los estudiantes en la cual solicitan trabajar individualmente o cambiarse de equipo de trabajo.

Estos hallazgos se consolidan en la línea de lo propuesto por Canta y Quesada (2021), quienes afirman que el estudio de caso posibilita analizar procesos dinámicos en contextos específicos, donde los significados emergen de la interacción y no de la medición aislada. En tal sentido, los resultados preliminares evidencian una mejora sustantiva en la cohesión del grupo y en la funcionalidad del trabajo colaborativo mediado por la tecnología.

Como ejemplo ilustrativo puedo indicar que los testimonios obtenidos durante el con- versatorio permitieron ilustrar de manera vivencial los cambios observados en los datos cuantitativos. Una estudiante comentó que al conformar el grupo de trabajo inicialmente pensaba que le “gustaría trabajar sola” porque “no todos colaboran” pero que, con el uso de herramientas colaborativas digitales, aprendió a coordinarse con sus compañeros y va- loró la importancia de compartir responsabilidades. De la misma manera, otra estudiante indicó que “si es bueno trabajar en equipo” porque los estudiantes se pueden ayudar mu- tuamente, el trabajo en equipo le ha permitido conocer de las herramientas digitales. Otra participante manifestó que, aunque al principio “en los grupos sí hay inconvenien-

tes”, con el tiempo se logró mejorar la comunicación y el compromiso dentro del equipo, reconociendo que la colaboración le permitió aprender de los otros y reforzar su sentido de pertenencia.

Estas narrativas refuerzan la interpretación conectivista del aprendizaje, en la que el saber se construye en red y en interacción con otros (Downes, 2012). Las plataformas digitales no solo funcionaron como medios de entrega de tareas, sino como espacios de encuentro y diálogo, donde el conocimiento se co-creó de manera distribuida. Este tipo de evidencia aporta un matiz significativo al análisis, al conectar la mejora cuantitativa de las calificaciones con los relatos subjetivos de transformación individual y colectiva.

El análisis preliminar de evidencias muestra un panorama alentador respecto a la consolidación del trabajo colaborativo y la apropiación tecnológica dentro del proceso educativo. Los datos cualitativos y cuantitativos convergen para señalar que los estudiantes desarrollaron competencias sociales y digitales más sólidas, y que su percepción del aprendizaje se volvió más reflexiva y positiva. Este avance se vincula directamente con la mediación pedagógica ejercida por el docente y con la estructuración clara de los criterios evaluativos en las rúbricas.

En coherencia con Stake (1995), el valor de esta fase del análisis reside en su capacidad para generar comprensión antes que conclusiones, es decir, para ofrecer una visión interpretativa de los procesos en curso. Estas evidencias constituyen un insumo clave para el siguiente momento del módulo —centrado en la reflexión sobre validez y sesgos—, pues permiten reconocer tanto los logros como los desafíos de la evaluación formativa en entornos digitales. En suma, el análisis preliminar revela que la innovación educativa no solo transformó los resultados, sino también las formas de interacción y los modos de aprender que sostienen el aprendizaje en red.

1.5.5. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

Garantizar la validez del proceso evaluativo constituyó un eje esencial para sostener la coherencia interna de esta experiencia educativa innovadora. Desde la perspectiva de Yin (2002), la validez en los estudios de caso no se reduce a la mera comprobación empírica de resultados, sino que implica el aseguramiento de la coherencia entre los objetivos, los instrumentos y las interpretaciones derivadas del proceso. En este sentido, la estrategia implementada combinó la asignación de roles fijos y rotativos, la evaluación de pares entre los estudiantes y la construcción de una bitácora colaborativa de lecciones aprendidas.

Estas acciones fortalecieron la triangulación de fuentes y perspectivas, incrementando la credibilidad y consistencia de la información recogida, tal como sugieren Canta y Quesada (2021) al destacar que la validez en estudios de caso depende de la capacidad de integrar múltiples visiones y contextos para comprender los fenómenos educativos en su complejidad. Así, la validez se asumió como un proceso dinámico, sostenido en la reflexión y la coherencia metodológica.

Respecto a los posibles sesgos, Maxwell (2013) advierte que todo proceso de investigación educativa implica inevitables márgenes de subjetividad que deben ser reconocidos y gestionados éticamente. En esta experiencia, uno de los sesgos más visibles emergió al inicio del ciclo de estudio, cuando varios estudiantes manifestaron resistencia a trabajar en equipo, pues consideraban más eficiente el trabajo individual. Esta preferencia inicial pudo haber afectado la dinámica colaborativa y, por ende, la interpretación de los resultados del aprendizaje cooperativo. Para mitigar este sesgo, se implementaron tutorías personalizadas, la exposición de videos motivacionales y espacios de diálogo reflexivo sobre los beneficios del trabajo conjunto. Gradualmente, los estudiantes fueron asumiendo una disposición más abierta al diálogo en la cual exponían dudas o inquietudes, lo que permitió observar una evolución en sus interacciones y en la calidad de los productos académicos. De esta manera, la intervención pedagógica actuó como mediación deliberada para contrarrestar los sesgos actitudinales y fortalecer la credibilidad de las evidencias.

En cuanto a la factibilidad del proceso, se enfrentaron limitaciones de tiempo y recursos que condicionaron la planificación inicial. Estas restricciones, comunes en los contextos educativos reales, exigieron una gestión flexible y una priorización de actividades clave. Siguiendo la perspectiva de Vásquez et al. (2021), quien señala que las innovaciones educativas se sostienen en la capacidad de adaptación frente a las condiciones institucionales y materiales, el equipo docente optó por ajustar los cronogramas, redistribuir tareas y aprovechar herramientas digitales accesibles. La reorganización de los tiempos y el aprovechamiento de recursos tecnológicos disponibles —como plataformas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje— permitieron mantener la continuidad de las actividades y garantizar la participación efectiva de los estudiantes. La factibilidad, en este sentido, se entendió no como una condición previa, sino como una construcción progresiva anclada en la creatividad pedagógica y en la resolución práctica de problemas.

Desde una mirada reflexiva, la articulación entre validez, sesgos y factibilidad generó aprendizajes significativos tanto en el plano docente como en el estudiantil. En línea con Scriven (1991), quien concibe la evaluación como un juicio fundamentado y contextuali-

zado, esta experiencia permitió reconocer que evaluar implica no solo medir resultados, sino también comprender procesos, tensiones y transformaciones. Pese a las limitaciones de tiempo y recursos, se consolidó un entorno de colaboración que potenció el aprendizaje entre pares y fortaleció la competencia digital de los estudiantes. Asimismo, el proceso contribuyó a afianzar una visión más integral de la evaluación, entendida como espacio de mejora continua, diálogo y construcción colectiva del conocimiento. De esta manera, la reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad no solo aportó rigor al proceso, sino que abrió un horizonte de aprendizaje sobre la naturaleza situada y perfectible de toda práctica educativa innovadora.

1.5.6. Cierre integrador de la evaluación

La evaluación del proceso permitió confirmar avances sustantivos en las competencias clave que se habían propuesto desde el inicio del proyecto: el trabajo colaborativo, la competencia digital y la comunicación interpersonal. Desde la perspectiva de Scriven (1991), la evaluación debe entenderse como un juicio fundamentado, basado en evidencias que permitan valorar tanto el proceso como los resultados. En este sentido, los registros de desempeño, las producciones colectivas y las reflexiones en la bitácora colaborativa mostraron una mejora sostenida en la capacidad de los estudiantes para cooperar, distribuir tareas, dialogar y emplear recursos digitales con mayor autonomía. Este progreso evidencia una evolución no solo técnica, sino también actitudinal, en la que la interacción y la corresponsabilidad se convirtieron en pilares del aprendizaje compartido.

Sin embargo, como advierten Cruzado Saldaña (2022) y Morales y Fernández (2022), la evaluación formativa no se limita a la constatación de logros, sino que también revela matices, resistencias y espacios de mejora. Durante el proceso se identificaron limitaciones que, lejos de debilitar la experiencia, permitieron comprender su carácter evolutivo. Persistió, en algunos casos, la resistencia inicial de ciertos estudiantes a integrarse en equipos de trabajo, así como la falta de familiaridad con las herramientas digitales propuestas. Estas dificultades no se interpretaron como fallas, sino como indicadores de los ritmos diferenciados de apropiación que existen en todo grupo heterogéneo. De mi parte, como docente, me enfoqué en la reflexión y el acompañamiento continuo lo cual ayudó a reorientar la práctica, consolidando una comprensión más inclusiva y empática del proceso evaluativo.

De esta forma, este cierre integrador no se concibe como un punto final, sino como un umbral hacia la reflexión crítica y la transferencia, ejes centrales del siguiente módulo. Stake (1995) subraya que la credibilidad de los estudios de caso reside en la capacidad de proyectar sus aprendizajes hacia nuevos contextos, ampliando la comprensión sobre la práctica educativa. En esa línea, los hallazgos obtenidos inspiran a seguir explorando estrategias que fortalezcan la autonomía y la colaboración de los estudiantes, promoviendo una cultura evaluativa orientada a la mejora continua. La evaluación, por tanto, se resignifica como un proceso abierto, dialógico y en permanente construcción, donde cada logro y cada dificultad se transforman en oportunidades de crecimiento y de innovación pedagógica.

1.6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia

La etapa evaluativa permitió constatar avances significativos en la apropiación del trabajo colaborativo mediado por herramientas digitales. Los estudiantes no solo comprendieron el valor de la cooperación en entornos virtuales, sino que también mejoraron su desempeño académico en la asignatura Sociedad Contemporánea y Políticas Educativas. Sin embargo, el proceso no estuvo exento de desafíos: persistieron ciertas resistencias iniciales a la dinámica grupal y dificultades en el manejo de los recursos tecnológicos. Estas tensiones, lejos de constituir fallas, se convirtieron en oportunidades de aprendizaje que enriquecieron la experiencia formativa y ofrecieron insumos valiosos para la siguiente etapa del análisis.

Concluido este ciclo de evaluación, se abre un espacio propicio para la reflexión crítica. Esta nueva fase invita a pensar en la transferibilidad de los aprendizajes alcanzados y en el modo en que el uso de herramientas digitales puede consolidarse como estrategia pedagógica clave en la educación virtual. La mirada se amplía: ya no se trata solo de valorar resultados, sino de proyectar cómo estas prácticas pueden inspirar otros contextos, fortalecer la autonomía de los estudiantes y consolidar comunidades de aprendizaje más colaborativas y sostenibles.

1.6.1. Reflexión crítica sobre la experiencia

La experiencia desarrollada permitió constatar que el principal aporte radicó en la integración progresiva de los estudiantes en torno al trabajo colaborativo. A lo largo del

proceso, se evidenció cómo los participantes lograron construir una dinámica de apoyo mutuo, en la que aprender de los otros se convirtió en un eje esencial de la formación. Esta transformación, mediada por el uso de herramientas digitales, fortaleció no solo la cohesión de los grupos, sino también las competencias comunicativas y la responsabilidad compartida. Tal como señalan García Calle et al. (2025), el trabajo colaborativo entre estudiantes no se limita a la ejecución conjunta de tareas, sino que implica la creación de vínculos académicos y afectivos que potencian el aprendizaje significativo. En esta línea, la experiencia permitió reconocer la importancia de un acompañamiento docente intencionado que motive la interacción y el compromiso grupal.

No obstante, el proceso también estuvo marcado por tensiones y resistencias que revelaron la complejidad inherente a los entornos educativos contemporáneos. Al inicio, algunos estudiantes manifestaron preferencia por el trabajo individual y mostraron incomodidad ante la desigual distribución de responsabilidades dentro de los equipos. Estas situaciones reflejan, como advierte Barnett (2001), la naturaleza incierta y compleja de los procesos de aprendizaje en la educación superior, donde los sujetos deben enfrentarse a la ambigüedad, la negociación y el conflicto como parte de su desarrollo formativo. Superar estas tensiones requirió generar espacios de diálogo y acompañamiento constante, en los que el error y el desacuerdo se entendieron como parte de la construcción colectiva. Así, las resistencias iniciales se convirtieron en oportunidades para fortalecer la empatía y la autorregulación entre los miembros de los grupos.

En términos de aprendizaje, esta experiencia generó transformaciones tanto personales como institucionales. Desde una perspectiva docente, evidenció la necesidad de una actualización continua en el uso de herramientas digitales que promuevan la colaboración y el aprendizaje activo. En coherencia con Garzón-Domínguez et al. (2024), el aprovechamiento pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) potencia la interacción y la construcción conjunta del conocimiento, siempre que se acompañe de estrategias de mediación reflexiva. A nivel colectivo, el grupo de estudiantes consolidó habilidades de comunicación, gestión del tiempo y corresponsabilidad, elementos que, según García Calle et al. (2025), son fundamentales en el fortalecimiento de competencias en la educación superior mediada por innovaciones digitales. Institucionalmente, la experiencia dejó ver la urgencia de diseñar espacios formativos que articulen la dimensión tecnológica con la pedagógica, promoviendo una cultura de aprendizaje colaborativo y adaptativo.

De esta forma, la sistematización de esta experiencia reafirma que las innovaciones educativas adquieren sentido cuando son capaces de transformar la práctica en conocimiento compartido. Más que un simple registro, la sistematización, como plantea Jara (2018), constituye un proceso de aprendizaje colectivo que permite comprender, reinterpretar y proyectar la experiencia hacia nuevos escenarios. En este caso, la reflexión crítica posibilitó reconocer tanto los logros como las limitaciones del proceso, asumiendo que toda práctica educativa está inmersa en la complejidad y la incertidumbre que describe Barnett (2001). Así, la experiencia no se cierra en sí misma, sino que se proyecta hacia la transferibilidad: pensar cómo las herramientas digitales y las estrategias colaborativas pueden adaptarse a otros contextos formativos, fortaleciendo la capacidad de innovación pedagógica y consolidando una cultura educativa más abierta, participativa y reflexiva.

1.6.2. Herramientas digitales y trabajo en equipo: una guía para docentes reflexivos

A partir de la experiencia narrada en el documento “Colaboración desde la distancia en la formación del docente a través de herramientas digitales”, los docentes pueden encontrar una guía práctica para fortalecer la enseñanza colaborativa en entornos virtuales y presenciales. Esta propuesta invita a repensar la función docente, no solo como transmisor de conocimiento, sino como mediador y facilitador del aprendizaje colectivo.

Aplicar esta experiencia implica diseñar espacios donde la colaboración sea intencional y no casual. Por ejemplo, al inicio del curso, el docente puede fomentar la conformación de equipos heterogéneos, asignando roles rotativos como líder, relator o gestor de recursos. De esta manera, cada estudiante asume responsabilidades distintas que favorecen la empatía, la comunicación y la comprensión del trabajo compartido. Asimismo, la evaluación de pares y la bitácora colaborativa de lecciones aprendidas se convierten en instrumentos que promueven la reflexión sobre el proceso y la corresponsabilidad del aprendizaje.

Las herramientas digitales —Google Docs, Canva, Padlet o Miro— pueden integrarse no como simples medios de entrega de tareas, sino como entornos de creación conjunta. El profesor debe enseñar a sus estudiantes a utilizarlas como espacios de interacción: comentar, revisar, coeditar y reflexionar en grupo. Esta práctica puede aplicarse tanto en asignaturas teóricas como prácticas, adaptándose a cada nivel educativo. Lo fundamental

es que los estudiantes comprendan que la tecnología es un puente hacia la cooperación y no un obstáculo.

Otro aspecto esencial es la mediación docente. El profesorado debe acompañar el proceso colaborativo, atendiendo a las resistencias comunes como la falta de compromiso o la preferencia por el trabajo individual. Para ello, se recomienda realizar tutorías grupales asincrónicas, establecer normas de convivencia digital y aplicar rúbricas que valoren la participación activa, la gestión del conflicto y el respeto a las ideas ajenas. Este tipo de seguimiento contribuye a formar comunidades de aprendizaje donde la comunicación interpersonal se fortalece y el sentido de pertenencia se consolida.

La implementación de portafolios digitales colaborativos constituye una práctica eficaz para evidenciar la integración de competencias. En estos, los estudiantes pueden documentar el proceso de creación de un producto académico o didáctico, registrar sus acuerdos y reflejar cómo la colaboración transformó su aprendizaje. Este recurso permite al docente evaluar tanto los resultados como la calidad de la interacción, garantizando una evaluación auténtica.

El mayor valor de esta experiencia radica en su capacidad de transferencia. Cualquier docente, desde la educación básica hasta la universitaria, puede adaptarla para promover la cooperación y la autonomía. La clave está en comprender que el trabajo colaborativo mediado por tecnología no solo enseña contenidos, sino que forma ciudadanos empáticos, comunicativos y preparados para convivir en entornos complejos y diversos.

1.6.3. Claves y cuidados del docente en la práctica colaborativa digital

Al aplicar experiencias de colaboración digital en sus prácticas, los docentes deben considerar cuidadosamente ciertos aspectos pedagógicos, tecnológicos y emocionales para garantizar que la experiencia sea formativa y equitativa. Estos elementos no deben verse como obstáculos, sino como puntos de atención que aseguran la calidad y el impacto del aprendizaje colaborativo. Entre estos aspectos a mencionar se encuentran: la gestión del grupo, la resistencia a la colaboración, cuidar el equilibrio entre tecnología y pedagogía, la brecha digital, y la evaluación del proceso colaborativo.

En primer lugar, la gestión del grupo requiere especial vigilancia. No basta con asignar equipos; es fundamental acompañar los procesos de interacción para evitar desequilibrios en la participación. Algunos estudiantes tienden a asumir el liderazgo de manera domi-

nante, mientras que otros permanecen pasivos. El docente debe establecer roles rotativos y mecanismos de seguimiento que promuevan la corresponsabilidad y la equidad. La falta de control en este aspecto puede convertir el trabajo colaborativo en una simple división de tareas, perdiendo su sentido pedagógico.

Un segundo aspecto crítico es la resistencia a la colaboración. Muchos estudiantes prefieren el trabajo individual por comodidad, desconfianza o experiencias negativas previas. Ante esto, el profesor debe diseñar actividades que evidencien los beneficios del trabajo en equipo, como la resolución de problemas reales o la construcción conjunta de productos digitales. La mediación docente, acompañada de retroalimentación oportuna, ayuda a transformar la actitud individualista en una disposición cooperativa.

También es necesario cuidar el equilibrio entre tecnología y pedagogía. Las herramientas digitales deben ser un medio, no un fin. Algunos docentes caen en el error de centrarse excesivamente en el uso de plataformas sin atender a la intención educativa detrás de ellas. Cada recurso tecnológico —como Google Docs, Canva o Padlet— debe seleccionarse en función del propósito de aprendizaje, no por su novedad. Es recomendable que el profesor realice pruebas previas y contemple planes alternativos en caso de fallos técnicos.

Otro punto sensible es la brecha digital. En entornos virtuales, no todos los estudiantes poseen las mismas competencias tecnológicas ni las mismas condiciones de conectividad. Ignorar esta realidad puede generar frustración y exclusión. Por ello, el docente debe ofrecer tutorías técnicas, materiales complementarios y tareas accesibles, evitando la sobrecarga de plataformas. Fomentar la empatía digital y el apoyo entre pares resulta clave para mitigar estas desigualdades.

Asimismo, se debe prestar atención a la evaluación del proceso colaborativo. Evaluar solo el producto final invisibiliza el esfuerzo y la interacción grupal. Es recomendable utilizar rúbricas que valoren la participación, la comunicación y la gestión de conflictos, además del resultado obtenido. Incorporar la autoevaluación y la coevaluación ayuda a construir un sentido de responsabilidad compartida y a fortalecer la autonomía estudiantil.

De esta forma, es necesario tener en cuenta que el éxito del trabajo colaborativo mediado por tecnología depende de una docencia planificada, empática y flexible. Los docentes deben equilibrar la innovación con la atención a la diversidad y a los procesos humanos que sostienen la colaboración auténtica.

1.6.4. De la práctica a la investigación: caminos para seguir explorando la colaboración educativa

A partir de la experiencia “Colaboración desde la distancia en la formación del docente a través de herramientas digitales”, se abren múltiples líneas de investigación educativa orientadas a profundizar en los procesos, impactos y transformaciones pedagógicas que emergen del trabajo colaborativo mediado por la tecnología. Estas líneas pueden desarrollarse desde diferentes enfoques —pedagógico, tecnológico, comunicacional y socioemocional— y servir de base para futuras investigaciones o tesis en educación superior.

Una primera línea de investigación podría centrarse en la resistencia estudiantil frente al trabajo colaborativo virtual, indagando en las causas psicológicas, culturales y pedagógicas que dificultan la integración en entornos de aprendizaje digital. Este eje permitiría analizar cómo las actitudes individuales influyen en la construcción del conocimiento colectivo y qué estrategias docentes resultan más efectivas para transformar la mentalidad individualista en participación cooperativa.

Una segunda línea puede orientarse hacia la mediación docente en contextos virtuales, examinando las competencias pedagógicas necesarias para guiar procesos colaborativos exitosos. Aquí se pueden explorar las funciones del docente como mediador, facilitador técnico y promotor de la empatía digital. Esta línea aportaría conocimiento sobre el equilibrio entre acompañamiento pedagógico, gestión emocional y dominio tecnológico, esenciales en la docencia contemporánea.

Otra línea relevante sería la evaluación del aprendizaje colaborativo en entornos digitales, enfocada en diseñar instrumentos que valoren no solo el producto final, sino también el proceso, la interacción y la corresponsabilidad. Este campo investigativo permitiría desarrollar rúbricas, metodologías y modelos de seguimiento que reconozcan la dimensión social y cognitiva del aprendizaje en equipo.

Una cuarta línea, vinculada a la innovación educativa, podría abordar el desarrollo de competencias digitales docentes. Su propósito sería analizar cómo los profesores universitarios y de educación básica integran herramientas tecnológicas para fomentar la colaboración, la creatividad y la autonomía en sus estudiantes. También podría incluir estudios comparativos sobre la adopción de plataformas y su impacto en la motivación o el rendimiento académico.

De igual modo, es posible abrir una línea sobre la construcción de comunidades virtuales de aprendizaje. Este enfoque examinaría cómo las interacciones mediadas por tec-

nología fortalecen el sentido de pertenencia, la identidad profesional y la cooperación en programas de formación docente a distancia. A través de esta línea, se podrían identificar modelos sostenibles de aprendizaje colaborativo a largo plazo.

De la misma forma, una línea de investigación emergente sería el impacto socioemocional del aprendizaje colaborativo digital, que estudie cómo la cooperación virtual contribuye al desarrollo de la empatía, la comunicación interpersonal y la autorregulación emocional en los futuros docentes.

En conjunto, estas líneas permiten no solo continuar la reflexión iniciada en la experiencia, sino también expandirla hacia nuevas áreas de conocimiento educativo, con potencial para generar innovaciones curriculares, metodológicas y tecnológicas.

Bibliografía

- Alcívar Rivadeneira, M. K., & Chancay Cedeño, C. H. (2023). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para la aplicación de la gamificación en el aula de clases. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(1), 4-16. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v7.n3.2023.720>
- Aliaga Cruz, R., Ávila Arias, R. N., Acevedo Lemus, V. G., & Céspedes Chauca, M. (2022). Trabajo colaborativo: un reto en la formación docente. *Educación*, 28(1).
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Editorial Lumen. <https://epiprimero.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/ander-egg-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Howell Major, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5391693>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa. <https://www.gedisa.com/ficha.aspx?idcol=235&cod=235003&titulo=Los-1%20admites-de-la-competencia&aut=Barnett,%20Ronald>
- Barragán, D. (2023). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155-180. <https://editic.net/journals/index.php/ripie/article/view/141>
- Barrientos Oradini, N., Yáñez Jara, V., Pennanen-Arias, C., & Aparicio, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(4), 496-511. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8703858>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4.^a ed.). McGraw-Hill. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Bizarro Flores, W., Paucar Miranda, P., & Chambi-Mescoco, E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 872-891. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>
- Bustos, P. G., & Ancízar, Y. M. (2022). Desarrollo de competencias en prácticas pre-profesionales y la inserción laboral de egresados universitarios en Ecuador. *Re-*

- vista de Ciencias Sociales*, 28(6), 212-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8598052>
- Canta, J., & Quesada, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 775-786. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Carlino, P. (2025). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://books.google.com.ec/books?id=hy1sEQAAQBAJ&printsec=frontcover>
- Chávez-Ojeda, M. Z., Pantigoso-Leython, N., Varas-Rivera, S. M., & Valverde-Alva, W. E. (2023). Cultura organizacional y desempeño docente. *Episteme Koinonía*, 6(12), 198-218. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2559>
- Collazo, M. (2022). Currículo universitario y calidad de la educación. Aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 181-205. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.538>
- Córdova, A., & Lanuza, E. (2022). La evaluación de las competencias educativas en siete universidades de educación superior de Latinoamérica. *Revista Científica de FAREM-Esteli: Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, (44), 35-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8930673>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Cruzado Saldaña, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on Meaning and Learning Networks*. https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Duque de Herrera, M. (2017). *Aprendizaje colaborativo en el estudio del derecho de sociedades*. Universidad Católica de Colombia.
- Duque-Romero, M. V., & Acero-Quilumbaquín, E. C. (2022). Herramientas educativas como apoyo en la enseñanza. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1099-1108. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000401099
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata. <https://n9.cl/8bp7m>

- Espinal, C., Gutiérrez, M., & Rubina, E. (2021). Uso de técnicas de aprendizaje colaborativo en el contexto de pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://revista-iberoamericana.consultorioampuero.com/index.php/es/article/view/123>
- Fajardo Campaña, C. M., Herrera Bobadilla, C. R., Holguín Mero, R. L., & Rodríguez Wong, C. A. (2023). Incidencia de la cultura institucional en el desarrollo de competencias digitales docentes. *Revista Científica ARISTAS*, 5(1), 41-57. <https://www.revistacientificaistjba.edu.ec/ojs1/index.php/ra/article/view/42>
- Fernández, D., Banay, J., De la Cruz, L., Alegre, J., & Breña, A. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 418-428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.344>
- Flebes, J., & González, N. (2024). Importancia del perfil propio de los profesionales. *UCE Ciencia. Revista de Postgrado*, 12(2). <https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/364/335>
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. https://books.google.com.ec/books/about/An_Introduction_to_Qualitative_Research.html?id=HB-VAgAAQBAJ
- Fullan, M. (2025). *The New Meaning of Educational Change* (6.^a ed.). Teachers College Press. https://www.google.com.ec/books/edition/The_New_Meaning_of_Educational_Change/BggrEQAAQBAJ
- Gamboa Solano, L., Guevara Mora, M., Mena, Á., & Umaña, A. (2023). Taxonomía revisada de Bloom como apoyo para la redacción de resultados de aprendizaje y el alineamiento constructivo. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 140-155. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322023000100140&script=sci_arttext
- García Calle, D. F., León Vélez, R. M., & Chele Delgado, S. J. (2025). Trabajo colaborativo entre estudiantes: impulsando la responsabilidad social en el aula. *Reincisol*, 4(7), 4483-4504. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)4483-4504](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)4483-4504)
- Garzón-Domínguez, C., Montesdeoca-Salazar, Y., García-Calle, D., & Estrella-Romero, V. (2024). Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para promover la colaboración y el aprendizaje en grupo en la clase de Lengua y Literatura. *MQRInvestigar*, 8(3), 453-471. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.453-471>

- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw Hill Education. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hernández-Sellés, N. (2022). Aprendizaje autodirigido en procesos de trabajo colaborativo en educación superior. *Educación*, 58(2), 389-403. <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/v58-n2-hernandez>
- Hurtado-Almonacid, J., Páez-Herrera, J., Reyes-Amigo, M., Cáceres-Rolle, G., & Aravena-Ojeda, A. (2023). Estrategias de enseñanza en los modelos curriculares basados en competencias en Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4281-4308. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6482
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. Bloomsbury. https://www.google.com.ec/books/edition/Academic_Discourse/6fVEAAAAQBAJ
- Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>
- León Quispe, K., Santos Sebrán, A., & Alonzo Yaranga, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>
- Lozano Fernández, M., Lozano Fernández, E., & Ortega Cabrejos, M. (2022). Habilidades blandas una clave para brindar educación de calidad: revisión teórica. *Conrado*, 18(87), 412-420. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000400412
- Maxwell, J. A. (2013). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa. <https://shre.ink/qVNT>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). *Metodología de la Investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1>
- Merelo Ronquillo, J. E., González Sánchez, X. P., Rojas Machado, M. E., Hidalgo Coello, C. J., & Paz Sánchez, C. E. P. S. (2022). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Pertinencia Académica*, 6(4), 93-103. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/rpa/article/view/2813>

- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3.^a ed.). Sage Publications. <https://books.google.com.ec/books?id=3CNrUbTu6CsC&printsec=frontcover>
- Monroy, G. (2022). Trabajo colaborativo virtual como estrategia adaptativa en la educación universitaria peruana en tiempos de pandemia. *Journal of the Academy*, 6, 127-143. <https://doi.org/10.47058/joa6.8>
- Morales, M., & Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa: estrategias eficaces para regular el aprendizaje* (Vol. 48). Ediciones SM España. <https://shre.ink/qVRy>
- Morin, E., & Pakman, M. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. <https://campus.unirep.edu.ec/pruebas/files/curseconten/constructivismo/recursos/documentos/u1doc1.pdf>
- Mulmeoderhwa, E. (2024). El conectivismo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje: principios y aportes pedagógicos. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(10), 1-11. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/306>
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Santillana Ediciones Generales. <https://es.scribd.com/document/605198390/Parodi-Que-Es-Saber-Leer>
- Pereira, M., Romero, M., Panchi, W., Panchi, R., & Gualpa, S. (2022). Liderazgo pedagógico: una visión del currículo con énfasis en competencias. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 362-375. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1691>
- Pérez, R. (2024). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa: una propuesta de interpretación teórica-empírica. *Question/Cuestión*, 3(78), e904. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/175135>
- Ramírez, M., Basabe, F., Arroyo, M., Patiño, I., & Portuguese, M. (2024). *Modelo abierto de pensamiento complejo para el futuro de la educación*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/01/9788410054141.pdf>
- Rodríguez, R. (2018). *Planificación Estratégica*. Clube de Autores. https://www.google.com.ec/books/edition/Planificaci%C3%B3n_Estrat%C3%A9gica/HSh6DwAAQBAJ
- Ruiz, I., & Villar, E. (2023). Trabajo colaborativo, un desafío desde aulas virtuales: una revisión bibliográfica. *Revista Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5329/8058>
- Salazar Silva, M. (2023). La escritura de textos académicos en la universidad: una reflexión desde la experiencia docente en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación*, 47(1), 695-705. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51949>

- Sánchez, M., Navarro, F., & Sánchez, J. (2022). Las revisiones sistemáticas y la educación basada en evidencias. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 108-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8339815>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Sage. <https://shre.ink/qVEC>
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Nodos Ele. <https://shre.ink/qVEN>
- Sosa-Bone, A. (2024). Las herramientas digitales y su importancia en el trabajo colaborativo docente. *Koinonía*, 9(17), 499-515. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3288>
- Stake, R. (1995). Case Study Research. En *Qualitative Research in the Post-Modern Era*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85124-8_7
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata. <https://shre.ink/qVEG>
- Toursinov, A. (2023). *Principios de la metodología de la investigación y redacción de tesis en las ciencias sociales*. Editorial Episteme. <https://shre.ink/qVES>
- Trinidad, M. (2021). Planificación estratégica situacional en la gestión escolar de las instituciones educativas. *Alborada de la Ciencia*, 1(1), 9-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9318517>
- Valera Villegas, G., & Flores Del Rosario, P. (2019). *El arte de enseñar, perspectivas filosóficas y pedagógicas*. Ediciones Del Solar. https://moodle.uneg.edu.ve/pluginfile.php/201594/mod_resource/content/1/El%20arte%20de%20ense%C3%B1ar.pdf
- Vásquez, R., Picazo, M., & López, M. (2021). Estudio de casos e innovación educativa: un encuentro hacia la mejora educativa. *Investigación en la Escuela*, (105). <https://pdfs.semanticscholar.org/6c78/8c7fbdbbc55df4a8a1f42c0ccfb465666253.pdf>
- Vélez Vélez, D. A., Ponce Ponce, L. E., Santana Mero, R. C., Quijije Troya, N. S., & Aráuz Zambrano, M. M. (2024). El currículo por competencias para fortalecer los saberes de la educación en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 119-138. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10385
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. <https://n9.cl/az58zq>
- Viramontes, E. (2024). Análisis cualitativo en la investigación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-18. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521676741031/521676741031.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://shre.ink/qVEb>

- Yin, R. (2002). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications. https://books.google.es/books?id=BWea_9ZGQMwC&printsec=frontcover
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea Ediciones. <https://n9.cl/gjjzpg>
- Zambrano Ponce, D. O., & López Vargas, V. R. (2023). Aspectos teóricos que fortalecen el aprendizaje colaborativo. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 1518-1535. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3511/8819>

2

Aprender haciendo: praxis pedagógica y experiencias formativas en trabajo social con grupos

Jeniffer Yadira Palomeque Zambrano ²

La sistematización de la práctica académica de intervención en contextos reales de vulnerabilidad constituyó un aprendizaje transformador mediante un proceso riguroso y metodológico orientado al desarrollo de competencias profesionales, considerándose indicadores como rendimiento académico, participación, pensamiento crítico y trabajo en equipo, respaldados por criterios de validez y estrategias como triangulación, rúbricas y revisión por pares. Los hallazgos mostraron avances en el desarrollo de competencias técnicas y socioemocionales, así como la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico. La práctica fortaleció el vínculo universidad-sociedad, pese a limitaciones operativas, su adaptabilidad consolidó un modelo pedagógico replicable centrado en el aprendizaje desde la experiencia.

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

Índice

2.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio	79
2.1.1. Alcance y delimitación de la sistematización	85
2.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia	86
2.2.1. Conceptos clave que sustentan la experiencia formativa	87
2.2.2. Ejes analíticos para la comprensión del proceso formativo	90
2.2.3. Definición de indicadores para la valoración de la experiencia	91
2.2.4. Estrategias metodológicas y mecanismos de verificación	93
2.2.5. Sustento teórico-metodológico de la sistematización	94
2.2.6. Síntesis integradora del marco teórico y proyección al análisis	96
2.3. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera	97
2.3.1. Competencias del perfil de egreso y recomendaciones para su fortalecimiento	97
2.3.2. Resultados de aprendizaje: Integración con la experiencia formativa	100
2.3.3. Trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias en la formación profesional	102
2.3.4. Reflexión sobre la alineación curricular y su impacto en el fortalecimiento del perfil de egreso	105
2.3.5. Vinculación con el currículo y perfil de la carrera	107
2.4. Ecosistema estratégico	107
2.4.1. Estrategias de acción	108
2.4.2. Estrategias de soporte aplicadas	110
2.4.3. Estrategias de contingencia	112
2.4.4. Arquitectura del ecosistema estratégico	114
2.4.5. Relato de la arquitectura del ecosistema	114
2.4.6. Explicación del diagrama visual acompañante	115
2.4.7. Síntesis: un ecosistema vivo y resiliente	115

2.4.8. Competencias	116
2.5. Evaluación: indicadores, instrumentos y análisis	118
2.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados	118
2.5.2. La evaluación educativa en los contextos de actividades prácticas	121
2.5.3. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad	124
2.5.4. Resultados de impacto y proyección formativa	127
2.6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia	129
2.6.1. Transición hacia la reflexión crítica	129
2.6.2. Reflexión crítica sobre la experiencia	130
2.7. Reflexión	131
2.7.1. Aplicación de la experiencia en prácticas docentes	131
2.7.2. Aspectos a tener cuidado en la implementación	133
2.7.3. Líneas de investigación derivadas de la experiencia	134

2.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio

La experiencia de aprendizaje se desarrolló en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), dentro de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, en la carrera de Trabajo Social, modalidad semipresencial, durante la asignatura Teorías y Procesos de Trabajo Social con Grupos, cursada en el cuarto semestre. Este escenario académico combina el aprendizaje conceptual con la acción práctica, constituyendo un espacio formativo clave donde los estudiantes aplicaron sus conocimientos en entornos reales. La articulación entre teoría y práctica permite explorar cómo los futuros trabajadores sociales enfrentan los desafíos propios de la intervención de grupos en contextos comunitarios, desarrollando competencias y habilidades fundamentales para su ejercicio profesional.

Los estudiantes participantes cuentan con una base teórica sólida, capaz de comprender los fundamentos de la disciplina, pero aún manifiestan temor e inseguridad al interactuar con personas ajenas a su entorno común, reflejan nervios ante exposiciones, debilidades en la coordinación y organización de trabajos en grupos, además de, preocupación por equivocarse en tareas prácticas. A pesar de su conocimiento, la necesidad de tener apoyo para desarrollar confianza en el manejo de situaciones reales es evidente. Por otra parte, su experiencia en relación a trabajos colaborativos, planificación de campo y gestión de actividades de investigación es limitada, lo que hace que los procesos prácticos representen un desafío inicial.

Esta asignatura de perfil intermedio impartida en el cuarto nivel, se encuentra situada dentro del programa de carrera como una materia de unidad profesional de acuerdo a la malla curricular vigente convirtiendo su proceso de aprendizaje en un espacio decisivo para fortalecer competencias profesionales y habilidades de intervención social, a través del acompañamiento docente y la práctica supervisada mediante experiencias en escenarios reales de vulnerabilidad.

Una de las primeras experiencias que marcó a los estudiantes fue buscar un lugar estratégico de su entorno externo y realizar el respectivo acercamiento para gestionar el permiso de realización del trabajo que implicaba dos procesos; el primero, enfocado a la investigación resultando de aquello el diagnóstico de una problemática latente en el entorno elegido; y el segundo, direccionado al análisis estratégico del objeto de estudio para una adecuada planificación y posterior ejecución de la actividad que permita intervenir sobre el conflicto; la redacción de un oficio para solicitar acceso a una institución fue un

momento clave para el desarrollo de la práctica de manera formal, actividad que generó sorpresa, inquietud y dudas sobre su habilidad para desenvolverse fuera del aula. Algunos expresaron: “Profe, ¿y si no nos aceptan?”, mientras otros comentaban: “Nunca he hecho una entrevista, me da miedo preguntar cosas personales”, ¿Cómo hacemos si las personas no nos colaboran, ni nos quieren ayudar? ¡No hemos ido a territorio a realizar una tarea de esta magnitud!, ¿Qué tenemos que decir para pedir permiso de hacer el trabajo?

Estas escenas evidenciaron la tensión entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica, y resalta la necesidad de acompañamiento pedagógico. Con el transcurso de las semanas, la revisión progresiva de avances, el debate en clase y la emoción de participar en experiencias inéditas permitieron que los estudiantes ganaran confianza, asumieran responsabilidades y consolidaran habilidades de planificación, comunicación y relación interpersonal en el marco de su formación profesional.

El desarrollo de la experiencia se vio favorecido por el acompañamiento constante, la retroalimentación progresiva sobre los proyectos y la motivación generada por enfrentar tareas inéditas que ampliaban los límites del aprendizaje teórico. Además, la posibilidad de interactuar directamente con la comunidad y las instituciones fortaleció la percepción de utilidad de los conocimientos adquiridos en clase. Entre las limitaciones, se destacaron el tiempo reducido para ejecutar las actividades, la escasez de recursos materiales y logísticos, la dificultad de coordinación con las instituciones visitadas, y los temores de los estudiantes al comunicarse y exponerse frente a personas externas. Sin embargo, estas restricciones se transformaron en oportunidades de aprendizaje: estimularon la creatividad, la colaboración y la gestión autónoma, contribuyendo al desarrollo integral de competencias profesionales y al fortalecimiento de la praxis reflexiva.

Este contexto resulta clave para la sistematización, ya que evidencia cómo la experiencia docente permite articular teoría y práctica en la formación de trabajadores sociales. La exposición a escenarios reales, con desafíos y limitaciones propias de la acción social, posibilita que los estudiantes desarrollen autonomía, habilidades comunicativas y destrezas metodológicas, al mismo tiempo que favorece la comprensión de la complejidad que encierra la intervención profesional. Además, la experiencia genera reflexión crítica sobre la propia práctica, conciencia ética y sensibilidad social, elementos esenciales en la construcción de su identidad profesional. La combinación de aprendizaje experiencial, supervisión docente y reflexión constante consolida la praxis como estrategia pedagógica, demostrando que aprender haciendo no solo fortalece competencias técnicas, sino también valores y actitudes fundamentales para la transformación social.

No obstante, los estudiantes enfrentan dificultades importantes para aplicar la teoría a la práctica profesional, evidenciando inseguridad frente a situaciones reales, limitaciones en habilidades blandas, escasa interacción con la comunidad y problemas en la organización de trabajos colaborativos. Esta problemática se refleja en la dificultad de diseñar instrumentos, realizar diagnósticos y planificar intervenciones de manera autónoma (M. García & Torres, 2020; Pinedo-Castro, 2024). La formación en Trabajo Social exige una integración efectiva entre teoría y práctica, ya que el profesional debe intervenir de manera competente en contextos diversos y complejos. La desconexión entre ambos ámbitos limita el desarrollo de competencias críticas, como la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos y la gestión ética de intervenciones (Sotomayor, 2022).

En particular, la falta de experiencia práctica afecta la capacidad de los estudiantes para interactuar con actores comunitarios y profesionales, lo que dificulta la identificación de necesidades reales y la toma de decisiones fundamentadas. La literatura reciente destaca que el aprendizaje experiencial permite fortalecer la autonomía, la resiliencia y la capacidad de reflexión crítica en estudiantes de Ciencias Sociales (Contreras, 2021; Flores-Benalcázar, 2024). Esta problemática adquiere mayor relevancia porque la práctica profesional del trabajador social se caracteriza por la constante movilización entre contextos comunitarios, instituciones y grupos vulnerables. La ausencia de experiencias prácticas limita la comprensión de las realidades sociales y el desarrollo de habilidades interpersonales esenciales para intervenir de manera ética y efectiva (Mendoza, 2019); (A. López & Carrillo, 2022) ;.

Si no se aborda esta brecha entre teoría y práctica, los estudiantes podrían enfrentar dificultades para relacionarse con la comunidad y otros profesionales, reduciendo la efectividad de sus intervenciones. La falta de experiencia práctica también puede generar ansiedad, inseguridad y dificultades en la gestión de emociones, lo que impacta negativamente en el desempeño profesional y en el bienestar emocional de los futuros trabajadores sociales (Sotomayor, 2022). Además, la ausencia de competencias prácticas puede llevar a la dependencia excesiva de la teoría, dificultando la capacidad de adaptación y respuesta frente a situaciones complejas. Esto podría traducirse en intervenciones ineficaces o inadecuadas, afectando directamente a los beneficiarios y la reputación de la profesión (Fuentes Riveros, 2011). Finalmente, la falta de experiencias prácticas limita la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre la ética y la responsabilidad profesional, impidiendo que desarrollen el juicio crítico necesario para intervenir de manera consciente y responsable en contextos vulnerables (Contreras, 2021).

Durante la implementación de la práctica, se observó que los estudiantes experimentaban temor y frustración al enfrentar escenarios reales. Por ejemplo, muchos expresaron inseguridad al redactar oficios para solicitar permisos o al acercarse a líderes comunitarios, cuestionando si sus acciones eran adecuadas o pertinentes. Algunos estudiantes se sentían paralizados frente a situaciones donde debían interactuar con personas en contextos de vulnerabilidad, como adolescentes en riesgo, adultos mayores aislados o familias con necesidades complejas. A pesar de estos desafíos, se evidenció un progreso significativo: los estudiantes comenzaron a desarrollar confianza y habilidades prácticas, especialmente en el diseño de instrumentos de diagnóstico, planificación de actividades y presentación de hallazgos.

El acompañamiento docente permitió el seguimiento y análisis, observando qué, en la medida que los estudiantes participaban en actividades prácticas, no solo consolidaban competencias técnicas, como la planificación de intervenciones o el diseño de instrumentos de diagnóstico, sino que también fortalecían habilidades socioemocionales esenciales, tales como la empatía, la comunicación efectiva y la reflexión crítica sobre sus propias acciones. Además de la revisión de avances individuales y grupales que permitiera ajustar estrategias pedagógicas y garantizar que el aprendizaje vivencial tuviera un impacto real en el desarrollo profesional de los estudiantes (Flores-Benalcázar, 2024). Los actores externos, incluyendo directores, líderes comunitarios y miembros de grupos vulnerables, contribuyeron a la retroalimentación, demostrando que la interacción directa con la comunidad permite ajustar estrategias de intervención y comprender mejor la dinámica social, reforzando la necesidad de integrar la praxis como eje de formación (M. García & Torres, 2020). Estas evidencias muestran que la práctica formativa no solo permite aplicar la teoría, sino que también fortalece la autoconfianza, la gestión emocional y la capacidad de análisis crítico, habilidades esenciales para el ejercicio profesional del Trabajo Social (Sotomayor, 2022).

El propósito central de sistematizar esta experiencia pedagógica es analizar cómo el aprendizaje vivencial, mediado por actividades prácticas supervisadas dentro del aula y en contextos reales, fortalece el desarrollo de competencias técnicas, socioemocionales y éticas en los estudiantes de Trabajo Social. Esta reflexión pretende evidenciar de qué manera la articulación entre teoría y práctica se convierte en un proceso formativo integral que no solo consolida el conocimiento disciplinar, sino que promueve la autonomía, la sensibilidad social y la vocación profesional. A través de esta experiencia, se busca comprender cómo el “aprender haciendo” potencia la construcción de identidad profesional y

contribuye a una formación más comprometida con la realidad social. Esta sistematización nace de la necesidad de comprender y documentar los procesos de aprendizaje que ocurren cuando los estudiantes transitan de la teoría a la práctica en contextos reales. La experiencia vivida en la asignatura Teorías y Procesos de Trabajo Social con Grupos en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) mostró que, a pesar de contar con una sólida base teórica, los estudiantes enfrentan inseguridades y desafíos al interactuar en escenarios reales. Esta sistematización busca proporcionar una visión detallada de cómo el acompañamiento docente y la reflexión crítica durante la práctica contribuyen al fortalecimiento de competencias profesionales y a la construcción de una identidad profesional sólida.

A partir de los aprendizajes obtenidos, se proponen experiencias pedagógicas que promuevan una mayor integración entre teoría y práctica a través de actividades que estimulen la observación, la reflexión y la acción participativa. Entre ellas destacan: el diseño de micro proyectos de intervención social dentro de las asignaturas, la elaboración de diagnósticos participativos en comunidades locales, la simulación de entrevistas o estudios de caso en clase antes de la interacción en territorio, y la organización de jornadas de sensibilización o talleres con actores sociales que permitan ejercitar la planificación, la comunicación y la gestión de emociones. Estas experiencias permiten que el estudiante “aprenda haciendo”, desarrolle autonomía, confianza y habilidades comunicativas para intervenir de manera responsable en contextos reales, al tiempo que fortalecen la praxis pedagógica y la vinculación entre universidad y sociedad. La relevancia de esta sistematización para la comunidad académica radica en su capacidad para aportar evidencia empírica sobre la efectividad del aprendizaje vivencial en la formación de trabajadores sociales. Según Vásquez-Montoya (2026), el aprendizaje vivencial favorece el desarrollo integral de estudiantes y docentes, facilitando la integración y evolución de habilidades sociales necesarias para el desempeño profesional. Además, la sistematización de experiencias permite renovar prácticas pedagógicas y fortalecer la praxis reflexiva en la formación de profesionales comprometidos con la transformación social (Solís-Reyes, 2017). Esta experiencia ofrece aportes significativos a docentes, estudiantes y la institución. Para los docentes, proporciona herramientas para mejorar la integración de la teoría y la práctica en el currículo. Para los estudiantes, ofrece un modelo de aprendizaje que facilita la transición hacia la práctica profesional y fortalece su identidad y vocación. Para la institución, contribuye a la consolidación de un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje experiencial y la formación de profesionales competentes y comprometidos con su labor.

En resumen, la sistematización de esta experiencia tiene como propósito analizar de manera detallada cómo el aprendizaje vivencial, mediado por actividades prácticas supervisadas, contribuye al fortalecimiento de competencias técnicas, socioemocionales y éticas en estudiantes de Trabajo Social. Se pretende evidenciar cómo la combinación de reflexión crítica, acción guiada y retroalimentación docente facilita el desarrollo de habilidades profesionales, la construcción de identidad y la consolidación de una vocación comprometida con la intervención social. Este análisis busca evidenciar cómo la integración de la teoría y la práctica fortalece la identidad profesional y la vocación en futuros trabajadores sociales, estableciendo una base sólida para los criterios de valor que guiarán la evaluación de esta experiencia.

Esta experiencia merece ser leída porque demuestra cómo el aprendizaje vivencial mediante la práctica supervisada genera competencias profesionales, fortalece identidad y vocación profesional, y aporta un modelo replicable de innovación educativa en Trabajo Social. La innovación de esta práctica radica en articular la teoría académica con el trabajo en contextos reales de intervención, mediante un enfoque de investigación-acción que promueve reflexión constante del docente y estudiantes. Este enfoque denominado investigación-acción permite intervenir sobre la práctica educativa, recolectar datos, reflexionar y ajustar acciones en ciclos sucesivos, lo cual se vincula con modelos contemporáneos de práctica reflexiva en educación superior (Canese, 2019). Al integrar diagnóstico, intervención y evaluación como fases interrelacionadas, esta experiencia supera métodos formativos tradicionales que separan teoría y práctica en silos pedagógicos.

Durante el proceso, se implementaron diversas acciones concretas que permitieron a los estudiantes vincular el aprendizaje teórico con la práctica real. Entre ellas, se incluyeron la elaboración de instrumentos de diagnóstico social, entrevistas a actores comunitarios, observaciones de campo, organización de actividades grupales y presentaciones de resultados ante la clase y las instituciones colaboradoras. Estas acciones promovieron la confianza, la motivación y el compromiso estudiantil, reflejándose en una participación más activa y en una mejor gestión emocional frente a los desafíos del entorno. Desde mi rol docente, se fortaleció la evaluación formativa mediante la retroalimentación constante, el acompañamiento personalizado y la reflexión colectiva sobre los procesos vividos, se promovió un mayor compromiso con la evaluación formativa, implementando estrategias de retroalimentación constante y seguimiento individualizado.

La observación directa de los estudiantes durante las actividades permitió ajustar las orientaciones pedagógicas, reconocer avances y dificultades, y fomentar la reflexión crí-

ca sobre su propio desempeño. Este acompañamiento activo generó aprendizajes más profundos y duraderos, fortaleciendo tanto la confianza de los estudiantes como su capacidad para aplicar la teoría en contextos reales de manera ética y efectiva. Este enfoque permitió que el aprendizaje se consolidara de manera significativa, transformando las dificultades iniciales en oportunidades de crecimiento personal y profesional. Estos beneficios coinciden con hallazgos de investigaciones recientes sobre práctica reflexiva, que evidencian su impacto positivo en la calidad del aprendizaje y del desempeño docente-estudiantil en la educación superior (Revilla Figueroa, 2020).

Los aspectos replicables son claros: la modalidad semipresencial combinada con espacios presenciales de intervención comunitaria; la estructura de ciclos de diagnóstico → planificación → intervención → reflexión; y el acompañamiento docente que ofrece retroalimentación continua. Instituciones con carreras de Trabajo Social, Educación Comunitaria, Psicología u otras disciplinas sociales pueden adaptar este diseño para sus contextos. La literatura apoya este tipo de transmisión de prácticas: sistematizaciones de experiencias académicas están siendo usadas por educadores como fuente de innovación educativa, permitiendo compartir estrategias, impactos y lecciones aprendidas (Arguedas Ulloa, 2023).

2.1.1. Alcance y delimitación de la sistematización

En términos de alcance, el objeto de estudio de esta sistematización es el proceso de aprendizaje vivencial mediado por la práctica profesional supervisada en la asignatura Teorías y Procesos de Trabajo Social con Grupos en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), durante el semestre académico 2024-2025. El foco principal de esta sistematización es analizar cómo la integración de la teoría y la práctica en contextos reales de intervención contribuye al desarrollo de competencias profesionales y al fortalecimiento de la identidad y vocación profesional en los estudiantes de Trabajo Social. Se prestará especial atención a las interacciones entre docentes y estudiantes, las metodologías empleadas, los procesos de reflexión crítica y los resultados obtenidos en las actividades prácticas.

La población implicada está conformada por aproximadamente 30 estudiantes de la asignatura, la docente responsable y los actores sociales participantes en las actividades prácticas. La temporalidad abarca el semestre académico 2025, con actividades prácticas realizadas entre abril y diciembre. El espacio incluye la Universidad Estatal de Milagro

y las comunidades locales involucradas en las actividades de intervención. Las evidencias consideradas comprenden registros de clase, informes de actividades, entrevistas con estudiantes y docentes, instrumentos de investigación y análisis de resultados, materiales de planificación, registro fotográfico de las prácticas y observaciones directas durante las prácticas.

La elección de este recorte se fundamenta en la necesidad de comprender cómo los procesos de aprendizaje vivencial impactan en la formación profesional de los estudiantes de Trabajo Social. Según O. Jara (2001), la sistematización de experiencias permite reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas, identificar aprendizajes significativos y mejorar la calidad de la formación. Además, Meyer (2010) destaca que delimitar el objeto de estudio es esencial para enfocar el análisis y evitar dispersión en la investigación. Este enfoque permitirá generar conocimientos aplicables a la mejora continua de la formación en Trabajo Social en contextos similares. Es así, que la delimitación precisa del objeto de estudio en esta sistematización permite enfocar el análisis en los procesos de aprendizaje vivencial mediado por la práctica profesional supervisada, identificando sus impactos en el desarrollo de competencias profesionales, socioemocionales y éticas, así como en la construcción de identidad y vocación de los futuros trabajadores sociales.

El análisis de esta experiencia requiere fundamentarse en un marco teórico que sustente las bases del aprendizaje vivencial y la praxis pedagógica en la formación profesional en Trabajo Social. A partir de los aportes de autores contemporáneos sobre la relación entre teoría y práctica en la educación superior, este marco permitirá comprender cómo los procesos de reflexión, acción y acompañamiento docente inciden en el desarrollo de competencias técnicas, socioemocionales y éticas, así como en la construcción de identidad y vocación profesional. Además, proporcionará los fundamentos necesarios para contextualizar las experiencias de los estudiantes en tareas prácticas, valorar su impacto en la formación integral al integrarse en contextos reales de la sociedad y fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje experiencial significativo.

2.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

La primera parte de este capítulo permitió contextualizar la experiencia formativa desarrollada en la asignatura Teorías y Procesos de Trabajo Social con Grupos, en la Univer-

sidad Estatal de Milagro de Ecuador, lo cual posibilitó explorar cómo las tareas prácticas y la interacción con contextos reales fortalecen el proceso de formación profesional en Trabajo Social. A partir del análisis del contexto institucional, las características del grupo participante y las condiciones pedagógicas, se identificó la problemática central: la dificultad de los estudiantes para vincular la teoría con la práctica, manifestada en inseguridades, limitaciones en habilidades blandas y falta de experiencia en la intervención directa.

Desde este escenario se estableció el propósito de comprender cómo el aprendizaje vivencial, mediado por la práctica supervisada y el acompañamiento docente, contribuye al desarrollo de competencias técnicas, socioemocionales y éticas, consolidando identidad y vocación profesional. Asimismo, se definieron los criterios de valor y la delimitación del objeto de estudio, destacando la relevancia de esta experiencia para innovar en la formación universitaria y fortalecer la praxis pedagógica desde un enfoque de investigación-acción.

Con base en estos hallazgos, el siguiente apartado propone un cambio de registro: del relato narrativo y descriptivo al plano de la fundamentación conceptual y operativa que sustenta la experiencia. En las siguientes líneas se abordará los principales referentes teóricos del aprendizaje vivencial, la praxis pedagógica y la relación teoría-práctica en la educación superior, integrando categorías, dimensiones e indicadores que permitan comprender y evaluar los procesos observados. Se presentarán los conceptos que guían el análisis, las fuentes bibliográficas consultadas, así como los métodos y procedimientos utilizados para organizar, interpretar y sistematizar la información. De esta manera, el relato experiencial se enlaza con la reflexión teórica y analítica, en la que, la teoría se convierte en la base para profundizar la comprensión de la experiencia y otorgar rigor conceptual al proceso de sistematización.

2.2.1. Conceptos clave que sustentan la experiencia formativa

Los conceptos estructurantes que orientan esta sistematización son: praxis pedagógica, aprendizaje vivencial, formación práctica en Trabajo Social, experiencias formativas en contextos reales, desarrollo de competencias socioemocionales y profesionales, acompañamiento docente y reflexión crítica. Estos conceptos surgen de la propia experiencia desarrollada en la asignatura Teorías y Procesos de Trabajo Social con Grupos, donde el “aprender haciendo” se consolidó como estrategia pedagógica para fortalecer el vínculo

entre la teoría y la práctica, y donde el acompañamiento constante permitió a los estudiantes adquirir confianza, autonomía y compromiso ético frente a los desafíos de la intervención social.

La elección de estos conceptos responde a la necesidad de comprender cómo la práctica supervisada y la interacción con contextos reales generan procesos de aprendizaje significativos en la formación de trabajadores sociales. En el desarrollo de la experiencia, la praxis pedagógica se constituyó en un eje articulador entre la enseñanza teórica y la acción profesional, mientras que el aprendizaje vivencial permitió a los estudiantes trasladar los contenidos académicos al terreno social, confrontando sus conocimientos con las complejidades del entorno. Estos conceptos no solo reflejan las dinámicas de la experiencia vivida, sino que también orientan la interpretación de los hallazgos, pues permiten analizar cómo el docente, el estudiante y el contexto se entrelazan en un proceso formativo activo, reflexivo y transformador.

En primer lugar, el concepto de praxis pedagógica resulta central porque vincula la acción educativa con la reflexión crítica sobre su propio quehacer. Según Freire (2022), la praxis implica un acto de conocimiento y transformación del mundo en el que el sujeto aprende al actuar sobre la realidad y reflexionar sobre su acción. En el ámbito educativo, esta idea se traduce en una enseñanza que promueve la autonomía y la conciencia crítica de los estudiantes.

La praxis pedagógica, en el contexto de esta experiencia, se expresa en la planificación de actividades que no solo buscan enseñar contenidos, sino también provocar reflexión sobre el sentido de la intervención social, el papel del estudiante como futuro profesional y la responsabilidad ética que implica su práctica. Este enfoque convierte al aula y al territorio en espacios de co-construcción de saberes, donde el aprendizaje se nutre de la acción y la reflexión conjunta.

El segundo concepto, aprendizaje vivencial, se refiere a un proceso formativo basado en la experiencia directa en el que los estudiantes participan activamente en situaciones reales para construir conocimientos significativos. D. A. Kolb (2021) sostiene que el aprendizaje experiencial se desarrolla mediante un ciclo que integra la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa, promoviendo así un conocimiento que emerge de la práctica. En el caso de los estudiantes de Trabajo Social, el aprendizaje vivencial se manifestó al enfrentar desafíos reales —como la interacción con comunidades, la elaboración de diagnósticos o la planificación de intervenciones—, lo cual les permitió desarrollar no solo competencias técnicas, sino

también habilidades comunicativas, empáticas y reflexivas esenciales para su desempeño profesional.

Por su parte, el concepto de formación práctica en Trabajo Social remite al proceso mediante el cual los futuros profesionales integran conocimientos teóricos con habilidades metodológicas y éticas necesarias para la intervención social. Para Huapalla-Meza et al. (2024), la formación práctica representa un espacio de síntesis y aplicación donde el estudiante aprende a interpretar la realidad social desde una mirada crítica y transformadora. En este sentido, las prácticas formativas no se reducen a la ejecución de tareas, sino que constituyen escenarios de aprendizaje reflexivo, de construcción de identidad profesional y de internalización de valores propios del Trabajo Social, como la justicia social, la solidaridad y la empatía. En la experiencia sistematizada, este componente se consolidó como un laboratorio pedagógico donde la teoría adquirió sentido al ser confrontada con las realidades de la comunidad.

De manera complementaria, el acompañamiento docente y la reflexión crítica emergen como condiciones esenciales para garantizar que el aprendizaje vivencial se traduzca en desarrollo profesional. El acompañamiento constante del docente permitió orientar, retroalimentar y sostener los procesos individuales y grupales, facilitando el tránsito de la inseguridad inicial hacia la autonomía. La reflexión crítica, por su parte, funcionó como un hilo conductor del proceso formativo: al analizar sus propias acciones, los estudiantes resignificaron su experiencia, comprendieron la dimensión ética de su práctica y fortalecieron su compromiso social. Como plantea Contreras (2021), la reflexión en y sobre la acción constituye un componente indispensable del aprendizaje profesional, pues permite reconocer las tensiones entre el saber teórico y la práctica concreta, transformándolas en oportunidades de crecimiento.

En conjunto, estos conceptos estructurantes ofrecen un marco de comprensión que permite organizar la experiencia desde una mirada integral. La praxis pedagógica y el aprendizaje vivencial se articulan como fundamentos metodológicos; la formación práctica y el acompañamiento docente, como soportes operativos; y el desarrollo de competencias y la reflexión crítica, como resultados formativos. Esta red conceptual otorga coherencia al proceso de sistematización, al tiempo que prepara el camino para el análisis de las dimensiones que orientarán el siguiente apartado. Así, los conceptos no solo definen el sentido de la experiencia, sino que funcionan como lentes interpretativos que permiten comprender cómo el “aprender haciendo” se convierte en un motor de transformación pedagógica y profesional en la carrera de Trabajo Social.

2.2.2. Ejes analíticos para la comprensión del proceso formativo

En toda sistematización, las dimensiones analíticas representan ejes esenciales que organizan los conceptos estructurantes y permiten orientar el análisis del fenómeno de interés guiando la interpretación de los datos y facilitando la articulación entre teoría y experiencia. En este proceso, se identificaron cuatro dimensiones clave que estructuran la experiencia vivida: la dimensión pedagógica, la dimensión institucional-contextual, la dimensión subjetiva-formativa y la dimensión de resultados y aprendizaje transformador.

Dimensión pedagógica

Esta dimensión comprende las estrategias, métodos y prácticas de enseñanza que atraviesan la experiencia del “aprender haciendo”. Se fundamenta en teorías que vinculan acción y reflexión como núcleo del proceso formativo (O. H. Jara, 2018) y también en estudios recientes que insisten en la importancia de lo pedagógico para transformar el espacio educativo en un escenario de co-construcción (Elo & Uljens, 2022). En el caso de esta sistematización, la dimensión pedagógica refleja cómo el docente diseñó, medió y ajustó las tareas prácticas, dictó retroalimentaciones y motivó al estudiante a asumir responsabilidades crecientes. Por ejemplo, durante la redacción de oficios y entrevistas simuladas en clase, la guía progresiva del docente permitió que los estudiantes transitaran del error inicial hacia propuestas de mejora, consolidando nociones metodológicas de intervención social.

Dimensión institucional-contextual

Esta dimensión se refiere al entorno que condiciona la experiencia: la universidad, las comunidades locales, las instituciones colaboradoras, los recursos disponibles y las normativas institucionales. En la educación superior y prácticas institucionales, las condiciones físicas, organizativas y culturales de la institución influyen decisivamente en los procesos formativos. Así, esta dimensión analiza cómo factores como las limitaciones de tiempo, la coordinación con instituciones comunitarias y la infraestructura disponible incidieron en el desarrollo de las tareas prácticas. Un ejemplo fue la dificultad para coordinar con líderes comunitarios en los plazos previstos, lo que obligó a replantear cronogramas y generar nuevas estrategias de comunicación.

Dimensión subjetiva-formativa

Esta dimensión centra su atención en las experiencias internas de los estudiantes: emociones, percepciones, inseguridades, reflexiones y transformaciones en su identidad profesional. La dimensión subjetiva-formativa conecta con la tesis de que el aprendizaje profesional se construye en la interacción entre lo cognitivo y lo afectivo (Mera-Rodríguez, 2019). En esta experiencia, se manifiesta cuando los estudiantes expresaron temores al acercarse a comunidades (“¿y si no nos aceptan?”) y luego observaron cómo, a través de la práctica, ganaron confianza, mayor capacidad comunicativa y reflexión crítica sobre su rol como futuros trabajadores sociales.

Dimensión de resultados y aprendizaje transformador

Finalmente, esta dimensión recoge los logros y efectos observables del proceso: las competencias técnicas adquiridas, los cambios en actitudes, la consolidación de la identidad profesional y las lecciones aprendidas que pueden trasladarse a futuros procesos. En la literatura sobre sistematización se resalta que esta dimensión da cuenta de la validez del proceso y del sentido de la experiencia en términos de mejora y replicabilidad (International Labour Organization, 2025). En el presente caso, la dimensión de resultados se ve cuando los estudiantes presentaron proyectos de intervención con mayor autonomía, desarrollaron instrumentos de diagnóstico más adecuados y expresaron narrativas reflexivas sobre su aprendizaje profesional, incluyendo sus actividades de intervención caracterizadas por jornadas, talleres, charlas y capacitaciones relacionadas a la problemática diagnosticada.

Estas cuatro dimensiones configuran una mirada integral de la experiencia: la dimensión pedagógica pone en foco la mediación educativa; la institucional-contextual reconoce los condicionamientos del entorno; la subjetiva-formativa visibiliza las vivencias personales del sujeto formándose; y la de resultados da cuenta del impacto transformador integrando teoría y práctica con rigor académico y profesional.

2.2.3. Definición de indicadores para la valoración de la experiencia

En el marco de la sistematización de la experiencia educativa, los indicadores se definieron como instrumentos que permiten evidenciar y medir los procesos, avances y transformaciones que se desarrollan en cada dimensión de análisis. Cada indicador responde

directamente a los conceptos estructurantes y las dimensiones previamente identificadas, reflejando de manera concreta las acciones, percepciones y resultados que emergen durante las prácticas. La construcción de estos indicadores se orientó a generar información tangible sobre la praxis pedagógica, las condiciones institucionales, la experiencia subjetiva de los estudiantes y los logros en aprendizaje transformador, asegurando que cada dimensión quedara representada con evidencia verificable en la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, [2024](#)).

Para la dimensión pedagógica, se definieron los siguientes indicadores: frecuencia de retroalimentación docente, diversidad de métodos activos implementados y participación progresiva del estudiante en el diseño de actividades. Estos indicadores capturan cómo el acompañamiento y la mediación docente influyen en el aprendizaje vivencial y en la construcción de competencias. Por ejemplo, durante las simulaciones de entrevistas y redacción de oficios, los estudiantes recibieron retroalimentación inmediata que permitió ajustar estrategias, reforzar habilidades comunicativas y consolidar metodologías de intervención.

En la dimensión institucional-contextual, los indicadores seleccionados fueron: disponibilidad de recursos logísticos, nivel de coordinación con instituciones externas y flexibilidad en la planificación institucional. Estos elementos reflejaron cómo las condiciones del entorno académico y comunitario influyeron en la ejecución de las actividades prácticas. Por ejemplo, la necesidad de reprogramar visitas a instituciones debido a horarios de los líderes comunitarios evidenció la importancia de la coordinación y la adaptación de la planificación original (Valencia et al., [2022](#)).

Para la dimensión subjetiva-formativa, se definieron indicadores de autoevaluación de confianza, registro de reflexiones escritas o verbales y cambio percibido en actitudes hacia la práctica profesional. Estos indicadores permiten identificar transformaciones en la autopercepción de los estudiantes y su desarrollo socioemocional. Por ejemplo, los estudiantes compararon sus niveles de seguridad y manejo de situaciones antes y después de la práctica, mostrando un aumento significativo en la confianza para interactuar con la comunidad.

En la dimensión de resultados y aprendizaje transformador, los indicadores considerados fueron: calidad de los instrumentos de diagnóstico, innovación y pertinencia de las propuestas de intervención, y narrativas finales de los estudiantes sobre su crecimiento profesional. A través de estos indicadores, se evidenció cómo la experiencia práctica generó resultados concretos y cambios en la construcción de la identidad profesional. Por

ejemplo, los micro proyectos de intervención fueron ajustados con base en retroalimentación real y reflejaron aprendizajes significativos en el diseño y ejecución de estrategias comunitarias (Galioto, 2022)

Los indicadores formulados permiten articular de manera coherente cada dimensión con evidencias observables, facilitando la valoración del impacto de la experiencia. La selección y aplicación de estos indicadores evidenció tanto la consolidación de competencias profesionales como la integración de teoría y práctica, asegurando que la sistematización capture la complejidad del proceso formativo y sirva como base sólida para el diseño de instrumentos de recolección de datos y análisis posterior.

2.2.4. Estrategias metodológicas y mecanismos de verificación

Para sistematizar la experiencia educativa desarrollada en la asignatura Teorías y Procesos de Trabajo Social con Grupos seleccioné diversas fuentes de información y métodos de verificación que me permitieran documentar y analizar de manera rigurosa los procesos observados durante la práctica profesional supervisada. Estas fuentes se eligieron considerando su pertinencia, confiabilidad y capacidad para brindar evidencias tanto objetivas como subjetivas, lo que facilitó contrastar los indicadores definidos para cada dimensión y garantizar la validez del análisis (Gavira & Barroso, 2015; Mera-Rodríguez, 2019).

Las fuentes principales utilizadas incluyeron: entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes, observación participante en actividades de aula y en campo, productos generados por los estudiantes (diagnósticos, oficios, reportes) y encuestas de autoevaluación. Cada fuente fue emparejada con un método de verificación específico, buscando triangulación y coherencia con los indicadores establecidos para las dimensiones pedagógica, institucional y subjetiva (O. Jara, 2012). Por ejemplo, las entrevistas me permitieron capturar percepciones y reflexiones de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje vivencial, mientras que las observaciones documentaron la aplicación de estrategias pedagógicas y la interacción con actores comunitarios. Los productos escritos sirvieron como evidencia tangible de la progresión en la planificación y ejecución de intervenciones, y las encuestas complementaron la información con datos cuantitativos sobre el desarrollo de competencias.

La dimensión pedagógica se verificó principalmente mediante la observación participante y el análisis de productos académicos, contrastando la planificación de actividades con la ejecución efectiva en escenarios reales. Por su parte, la dimensión institucional se

abordó mediante entrevistas y revisión de documentos institucionales, asegurando la coherencia entre los procesos implementados y las políticas o lineamientos académicos de la universidad (Gavira & Barroso, 2015). Finalmente, la dimensión subjetiva se evidenció mediante entrevistas y encuestas de autoevaluación, capturando emociones, percepciones y aprendizajes significativos de los estudiantes, permitiendo integrar la reflexión crítica y la valoración del acompañamiento docente como parte del proceso de aprendizaje.

Cada fuente, combinada con su método de verificación, permitió generar evidencias sólidas que respaldan los indicadores definidos previamente. Por ejemplo, los diagnósticos participativos elaborados por los estudiantes evidenciaron la capacidad de aplicar teoría a la práctica y gestionar interacciones comunitarias, las observaciones registraron la implementación de estrategias pedagógicas y la resolución de conflictos y las entrevistas revelaron la percepción de autonomía y desarrollo de habilidades socioemocionales. Esta articulación entre fuentes y métodos de verificación fortaleció la sistematización y permitió presentar un análisis integral de la experiencia.

El uso combinado de fuentes y métodos de verificación me permitió garantizar la confiabilidad y validez de los hallazgos, así como estructurar de manera coherente los indicadores de cada dimensión. Esta estrategia metodológica no solo facilitó el análisis profundo de la experiencia formativa, sino que también proporcionó una base sólida para la interpretación de resultados y la formulación de recomendaciones para futuras prácticas educativas en Trabajo Social.

2.2.5. Sustento teórico-metodológico de la sistematización

La sistematización de experiencias educativas se fundamenta en la necesidad de reflexionar críticamente sobre las prácticas pedagógicas para transformarlas y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, este enfoque permite reconstruir la experiencia desde una perspectiva teórica y práctica, facilitando la comprensión y la mejora continua. En este contexto, se identificaron tres dimensiones clave: pedagógica, institucional y subjetiva, que abarcan los aspectos didácticos, organizacionales y personales de la experiencia educativa, respectivamente.

La dimensión pedagógica se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la planificación, ejecución y evaluación de las actividades educativas. La dimensión institucional aborda el marco organizativo y normativo que influye en la práctica educativa, como políticas, recursos y estructuras institucionales. Finalmente, la dimen-

sión subjetiva considera las percepciones, emociones y significados que los participantes atribuyen a la experiencia, reconociendo su papel en la construcción del conocimiento y la identidad profesional (S. P. López, 2021).

Para evaluar estas dimensiones se definieron indicadores específicos que permitieran medir aspectos clave de cada una. En la dimensión pedagógica, se consideraron indicadores como la claridad de los objetivos de aprendizaje, la diversidad de estrategias didácticas empleadas y la participación activa de los estudiantes. En la dimensión institucional, se incluyeron indicadores relacionados con el apoyo institucional recibido, la disponibilidad de recursos y la alineación de la práctica educativa con las políticas institucionales. En la dimensión subjetiva, se establecieron indicadores que midieran el grado de satisfacción de los participantes, su sentido de pertenencia y el impacto emocional de la experiencia.

La selección de estos indicadores se basó en la necesidad de contar con herramientas que permitieran una evaluación integral y multidimensional de la experiencia educativa. Los indicadores deben ser válidos y relevantes, reflejando fielmente los aspectos que se desean medir. Además, la triangulación de datos provenientes de diversas fuentes y métodos contribuyó a fortalecer la validez de los resultados obtenidos (Villas, 2013).

Las fuentes de información seleccionadas para la sistematización incluyeron entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes, análisis de documentos y encuestas de autoevaluación. Cada una de estas fuentes aportó una perspectiva única y complementaria sobre la experiencia educativa, permitiendo una comprensión más rica y profunda de los procesos observados.

Las entrevistas semiestructuradas proporcionaron relatos detallados y personales de los participantes, facilitando la exploración de sus percepciones y significados. Las observaciones participantes permitieron captar dinámicas y comportamientos en tiempo real, ofreciendo una visión directa de la interacción entre docentes y estudiantes. El análisis de documentos, como planes de clase y productos elaborados por los estudiantes, ofreció evidencia objetiva sobre las actividades realizadas y los resultados alcanzados. Finalmente, las encuestas de autoevaluación brindaron datos cuantitativos sobre la percepción de los participantes respecto a diversos aspectos de la experiencia educativa.

La combinación de estas fuentes y métodos permitió una triangulación de datos que fortaleció la confiabilidad y validez de los hallazgos obtenidos. Según Ramos-Bañobre et al. (2021), la triangulación es esencial en la sistematización de experiencias, ya que permite contrastar y validar la información desde diferentes ángulos, enriqueciendo el análisis y la interpretación de los resultados.

La integración de las dimensiones pedagógica, institucional y subjetiva, junto con los indicadores definidos y las fuentes y métodos seleccionados, constituyó un marco metodológico robusto que facilitó una evaluación integral y crítica de la experiencia educativa. Este enfoque permitió no solo identificar logros y desafíos, sino también generar recomendaciones concretas para la mejora continua de las prácticas pedagógicas en el contexto del Trabajo Social con Grupos. La sistematización de la experiencia educativa, por tanto, se presenta como una herramienta valiosa para la reflexión y transformación de la práctica docente, contribuyendo al desarrollo profesional y a la mejora de la calidad educativa. Como señala Hernández-Vargas (2018), este proceso permite convertir la experiencia en conocimiento, facilitando su transmisión y aplicación en contextos similares.

2.2.6. Síntesis integradora del marco teórico y proyección al análisis

La sistematización realizada en este módulo permitió consolidar la experiencia educativa en un marco conceptual y operativo sólido, donde los conceptos estructurantes, las dimensiones analíticas y los indicadores se interrelacionan para ofrecer una comprensión integral del proceso formativo. Las dimensiones pedagógico, institucional-contextual, subjetivo-formativo y de resultados, articulados con indicadores precisos y métodos de verificación confiables, permitieron observar la experiencia desde diferentes niveles de análisis. Esta estructura garantiza que la información recolectada no solo sea descriptiva, sino que refleje transformaciones concretas en competencias, actitudes y habilidades de los estudiantes, evidenciando cómo el aprendizaje vivencial y la praxis pedagógica se materializan en la práctica educativa (Moreno & Sánchez, 2023).

Este conjunto integrado proporciona seguridad sobre la coherencia y la aplicabilidad de la sistematización, permitiendo proyectar la experiencia hacia el análisis profundo que se realizará en el siguiente apartado. La articulación entre conceptos, dimensiones, indicadores y métodos facilita interpretar cómo los estudiantes internalizan la praxis pedagógica, gestionan sus habilidades y se relacionan con los contextos reales de intervención. Asimismo, permite visualizar los aprendizajes significativos y los desafíos superados durante la práctica, transformando la experiencia en conocimiento transferible y replicable. La estructuración del módulo garantiza que los resultados puedan ser evaluados con criterios claros, ofreciendo un puente sólido hacia el análisis de datos y la reflexión crítica sobre los impactos de la intervención educativa.

La sistematización alcanza así su propósito de transformar la experiencia vivida en conocimiento académico y profesionalmente significativo, listo para ser explorado en profundidad en el siguiente módulo.

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

La reflexión desarrollada anteriormente permitió reconocer cómo la práctica docente se configura como un espacio de aprendizaje compartido, donde la experiencia se convierte en fuente de conocimiento y transformación. Al sistematizar este proceso, fue posible evidenciar la construcción de saberes profesionales que trascienden lo técnico, fortaleciendo dimensiones éticas, críticas y reflexivas en los estudiantes. Este recorrido permitió comprender que la praxis educativa no solo reproduce contenidos, sino que impulsa la formación integral propia del Trabajo Social.

En este sentido, el siguiente apartado propone profundizar en el vínculo entre la experiencia sistematizada y el currículo de la carrera de Trabajo Social en modalidad semipresencial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Este nuevo módulo busca analizar cómo las acciones formativas desarrolladas se relacionan con las competencias profesionales y el perfil de egreso establecidos por la institución, los cuales orientan la formación hacia un profesional con compromiso ético, pensamiento crítico y capacidad para intervenir en contextos complejos. Esta transición invita a reconocer cómo las vivencias pedagógicas, las metodologías implementadas y las relaciones construidas en el aula se entrelazan con los ejes formativos institucionales, consolidando así una coherencia entre la práctica y el propósito educativo. De este modo, se abre el camino para analizar de qué manera la experiencia aporta al desarrollo de competencias clave del Trabajo Social, en correspondencia con el perfil profesional definido por la carrera.

2.3.1. Competencias del perfil de egreso y recomendaciones para su fortalecimiento

La vinculación entre una experiencia formativa innovadora y el perfil de egreso de la carrera resulta esencial para legitimar la pertinencia pedagógica de la iniciativa. Al conectar lo vivido con las competencias definidas en el currículo, da coherencia al proceso

educativo y se evidencia que lo aprendido contribuyendo así al desarrollo profesional que la universidad aspira a formar. Las competencias son el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a un profesional adaptarse de manera efectiva a contextos complejos y vulnerables, tomando decisiones estratégicas (Céspedes-Gallegos et al., 2025). En este sentido, el ejercicio de sistematización busca mostrar cómo la experiencia vivencial fortalece competencias centrales del perfil de Trabajo Social, haciendo visible su integración curricular.

Es imprescindible que los trabajadores sociales en proceso de formación comprendan la importancia de planificar y diseñar actividades como capacitaciones, talleres, charlas de acuerdo al grupo que es sujeto de la intervención y que, dependiendo del objeto de estudio se requiere un proceso metodológico que facilite el alcance del objetivo con la población a intervenir, se requiere de cuidado, compromiso y apoyo para facilitar el desarrollo adecuado, oportuno y eficiente que permita la transformación de la realidad.

A continuación, se enuncian las competencias del perfil de la carrera vinculadas con la experiencia: Interacción, comunicación efectiva, escucha activa, empatía, trabajo en equipo

Cada una de estas competencias es explicada en relación con la experiencia realizada, seguida de ejemplos concretos de evidencias observadas.

Interacción: La competencia de interacción implica la capacidad de acercarse efectivamente a distintos actores sociales —como líderes comunitarios, familias o instituciones— para establecer vínculos de cooperación y facilitar procesos participativos. Para Díaz-Puruncaja et al. (2024) las competencias pueden entenderse como un conjunto integrado de conocimientos organizados (saber-saber), junto con valores y destrezas. En el contexto de la experiencia, los estudiantes fueron enviados a territorio para investigar realidades comunitarias, gestionar permisos y coordinar encuentros con actores locales, lo que les obligó a interactuar directamente con diversas personas. Por ejemplo, al visitar un barrio para diagnosticar problemáticas locales, los estudiantes conversaron con líderes vecinales, promotores comunitarios o personas mayores para recoger información, demostrando su capacidad de establecer contacto, negociar horarios y adaptar su lenguaje según el interlocutor.

Comunicación efectiva: La competencia de comunicación efectiva integra habilidades de expresión oral y escrita, claridad de mensaje y adecuación al contexto. Este es un proceso mediante el cual un individuo transmite y recibe información de manera clara, coherente y adecuada, facilitando la comprensión mutua y la mediación en las relaciones

sociales (Guanoluisa & Borja, 2024). Desde la experiencia, solicitar que los estudiantes documenten el procedimiento, redacten oficios, informes diagnósticos y luego presenten sus resultados exige que estructuren mensajes claros, con un público meta (comunidad, coordinadores, docente). Por ejemplo, los estudiantes debieron elaborar un informe comunitario y exponerlo ante compañeros y actores locales al término del curso, lo cual evidenció su capacidad para organizar la información, usar un lenguaje técnico comprensible y sostener argumentos frente a preguntas.

Escucha activa: La escucha activa constituye una competencia interpersonal esencial en Trabajo Social: implica atender con sensibilidad lo que expresan los interlocutores, formular preguntas pertinentes y reinterpretar lo escuchado. Esta habilidad no suele desarrollarse solo en el aula, sino en la práctica con comunidades. En esta experiencia, los estudiantes debieron entrevistar a miembros de la comunidad, facilitando espacios de diálogo donde escucharon necesidades, opiniones y propuestas. Un ejemplo concreto fue cuando los estudiantes, al hacer entrevistas en terreno, debieron detener el cuestionario para explorar narrativas espontáneas, validar sentimientos expresados y profundizar en las respuestas. Esto demuestra que la escucha activa fue puesta en juego para adaptar preguntas y construir confianza.

Empatía: La empatía implica ponerse en el lugar del otro, comprender sus emociones y perspectivas sin juzgar, y actuar con sensibilidad. En la formación profesional de Trabajo Social, esta competencia es fundamental para generar intervenciones respetuosas y ajustadas a las necesidades reales. Durante la experiencia, los estudiantes vivieron situaciones inesperadas en terreno —resistencia comunitaria, diferencias culturales, expectativas no explícitas— que les exigieron flexibilidad emocional. Por ejemplo, en una sesión comunitaria los estudiantes escucharon expresiones de desconfianza o quejas de vecinos que sentían desconocidos, y respondieron ajustando su intervención, corroborando sus propias posturas y modificando estrategias para respetar el ritmo de la comunidad.

Trabajo en equipo: El trabajo en equipo es una competencia transversal en los perfiles universitarios del siglo XXI. Rybalko et al. (2024) advierten que en la sociedad del conocimiento los profesionales deben aprender no solo individualmente, sino en redes colaborativas. En esta experiencia formativa, las tareas fueron diseñadas de modo que los estudiantes debieran organizarse, distribuir roles (investigación, contacto comunitario, redacción) y coordinar acciones en conjunto para cumplir los objetivos del proyecto. Por ejemplo, al aplicar estrategias de intervención en la comunidad en el segundo parcial, los

estudiantes dividieron funciones y luego integraron esfuerzos para exhibir su proyecto final, demostrando cohesión, coordinación y responsabilidad compartida.

Las cinco competencias enunciadas representan ejes centrales del perfil de egreso de la carrera de Trabajo Social, y la experiencia vivencial innovadora permitió fortalecerlas de modo significativo. Se evidenció no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino también de actitudes y dimensiones interpersonales esenciales. Al articular la experiencia con el currículo, queda claro que este tipo de prácticas contribuye a que los egresados no solo posean conocimientos, sino que estén habilitados para ejercer profesionalmente con sensibilidad, eficacia y compromiso social. De esta manera, el puente entre lo vivido y el perfil de egreso se convierte en una garantía de coherencia y pertinencia formativa, mostrando que el “aprender haciendo” aporta de modo tangible al desarrollo profesional que la universidad aspira a cultivar.

Esto implica evaluar si habilidades como la interacción, la comunicación efectiva, la escucha activa, la empatía y el trabajo en equipo reflejan los objetivos centrales del perfil del trabajador social, de manera que se asegure la pertinencia del análisis y su alineación con las demandas sociales y curriculares. Es igualmente importante mantener un equilibrio entre la fundamentación teórica y los ejemplos prácticos que evidencian el desarrollo de las competencias (Sanhueza et al., 2024).

2.3.2. Resultados de aprendizaje: Integración con la experiencia formativa

Los resultados de aprendizaje son esenciales en la educación superior, ya que permiten establecer de manera clara y específica lo que se espera que los estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer al finalizar un proceso formativo (Gavranović et al., 2024). Estos resultados no solo guían la planificación curricular, sino que también facilitan la evaluación del aprendizaje y aseguran la coherencia entre los objetivos educativos y las competencias desarrolladas (Espinosa et al., 2024). En este contexto, se presentan a continuación los resultados de aprendizaje seleccionados del currículo de la carrera de Trabajo Social, vinculados a la experiencia formativa innovadora implementada.

Resultados de aprendizaje seleccionados:

1. Desarrollar conciencia crítica, analítica y reflexiva en contextos sociales complejos.
2. Aplicar habilidades de comunicación efectiva en la intervención profesional.
3. Demostrar capacidad para el trabajo en equipo interdisciplinario.

Conciencia crítica, analítica y reflexiva: La formación en conciencia crítica es fundamental para que los estudiantes puedan analizar y cuestionar las estructuras sociales, políticas y económicas que afectan a las comunidades. Según R. S. González (2023), el desarrollo de la conciencia crítica permite a los educandos identificar y abordar las desigualdades presentes en su entorno. En la experiencia formativa, los estudiantes participaron en actividades de investigación-acción que les permitieron reflexionar sobre problemáticas locales y proponer soluciones basadas en el análisis crítico de la realidad.

Un ejemplo es que, durante un proyecto comunitario en una zona rural, los estudiantes realizaron entrevistas a líderes locales para identificar necesidades prioritarias. Posteriormente, analizaron los datos recolectados y presentaron propuestas de intervención que consideraban las dinámicas sociales y culturales del lugar.

Comunicación efectiva en la intervención profesional: La habilidad para comunicarse de manera efectiva es esencial en el trabajo social, ya que facilita la interacción con individuos y grupos, promoviendo la comprensión mutua y la resolución de conflictos. Cava Fernández y Sarasola Sánchez-Serrano (2024) destacan que la comunicación efectiva en contextos profesionales permite una intervención más adecuada y pertinente. En la experiencia formativa, los estudiantes participaron en talleres de comunicación interpersonal y mediación, donde practicaron técnicas de escucha activa, empatía y expresión clara.

Como ejemplo, en una de las actividades se evidenció un conflicto vecinal entre los habitantes del sector, los estudiantes al experimentar esta situación actuaron como facilitadores, utilizando técnicas de comunicación para ayudar a ambas partes a expresar sus preocupaciones y llegar a acuerdos satisfactorios logrando disminuir la tensión e integrar a los vecinos involucrados.

En otro contexto, las habilidades de comunicación también permiten el acercamiento con actores externos y lograr gestionar medios o recursos para la realización de sus actividades, resultado de aquello, se logró la renovación completa de un área recreativa de una institución educativa mediante la gestión y diálogo con aliados estratégicos con

quienes, a través de la comunicación efectiva se socializaron los objetivos y la planificación a desarrollar mostrando emoción e interés en el propósito del trabajo contribuyeron en actividades para la promoción de recursos económicos o directamente con recursos materiales para el abordaje de la intervención.

Trabajo en equipo interdisciplinario: El trabajo en equipo interdisciplinario es crucial en el ámbito del trabajo social, ya que permite abordar los problemas desde diversas perspectivas y con enfoques complementarios. En la experiencia formativa, los estudiantes trabajaron junto a profesionales de áreas como psicología, educación y salud en proyectos conjuntos, aprendiendo a coordinar acciones y compartir conocimientos.

Un ejemplo claro, en un proyecto de atención integral a adolescentes en riesgo, los estudiantes colaboraron con psicólogos y educadores para diseñar e implementar actividades que abordaran las necesidades emocionales, educativas y sociales de los participantes.

La vinculación de estos resultados de aprendizaje con la experiencia formativa demuestra la pertinencia curricular de la carrera de Trabajo Social, ya que permite a los estudiantes desarrollar competencias esenciales para su futura práctica profesional. La implementación de actividades que fomentan la conciencia crítica, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo interdisciplinario asegura una formación integral y contextualizada, alineada con los objetivos del perfil de egreso y las demandas del entorno social.

2.3.3. Trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias en la formación profesional

La trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias es esencial en la educación superior, ya que permite garantizar la coherencia curricular y la efectividad del proceso formativo. Según Rodríguez Torres et al. (2022), la trazabilidad educativa facilita la conexión entre lo planificado y lo alcanzado, asegurando que las actividades desarrolladas contribuyan de manera efectiva al logro de los resultados de aprendizaje establecidos. Esta conexión no solo fortalece el diseño curricular, sino que también proporciona una base sólida para la evaluación y mejora continua del proceso educativo (Rodríguez et al., 2024)

Actividades clave desarrolladas

1. Análisis crítico de casos sociales reales.
2. Simulaciones de intervención profesional.
3. Desarrollo de proyectos comunitarios.
4. Elaboración de informes de investigación.

Análisis crítico de casos sociales reales: Esta actividad permitió a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos a situaciones prácticas, desarrollando habilidades de análisis crítico y reflexivo. Según Medina et al. (2023), el análisis de casos reales fomenta la capacidad de los estudiantes para identificar problemas sociales y proponer soluciones basadas en evidencia. La actividad estuvo vinculada al resultado de aprendizaje relacionado con la conciencia crítica y reflexiva en contextos sociales complejos.

Los estudiantes presentaron informes detallados que incluían un diagnóstico de la situación, análisis de actores involucrados y propuestas de intervención, demostrando su capacidad para aplicar el pensamiento crítico en contextos reales.

Simulaciones de intervención profesional: Las simulaciones proporcionaron un entorno controlado donde los estudiantes pudieron practicar habilidades de intervención profesional, como la comunicación efectiva y la toma de decisiones éticas. Según Fontalvo (2022), las simulaciones permiten a los estudiantes experimentar situaciones profesionales sin los riesgos asociados a la práctica real, facilitando el aprendizaje activo. Esta actividad estuvo vinculada al resultado de aprendizaje relacionado con la aplicación de habilidades de intervención profesional.

Los estudiantes realizaron el registro de evidencias, grabaron videos de sus intervenciones simuladas, los cuales fueron evaluados por docentes y compañeros, proporcionando retroalimentación constructiva para mejorar sus habilidades.

Desarrollo de proyectos comunitarios: El trabajo en proyectos comunitarios permitió a los estudiantes integrar sus conocimientos en un contexto real, promoviendo la colaboración interdisciplinaria y el compromiso social. Según Rodríguez-Gómez et al. (2025), el trabajo en proyectos comunitarios fomenta el aprendizaje basado en problemas y la responsabilidad social. Esta actividad estuvo vinculada al resultado de aprendizaje relacionado con la capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario.

En este contexto, los estudiantes presentaron proyectos finales que incluían un análisis de la comunidad, identificación de necesidades y propuestas de intervención, demostrando

su capacidad para aplicar el trabajo en equipo en contextos reales. Por lo tanto, como parte del proceso formativo orientado al fortalecimiento del perfil profesional del Trabajo Social, la planificación elaborada por los estudiantes constituyó un ejercicio fundamental de articulación entre el diagnóstico, la toma de decisiones metodológicas y el diseño de intervenciones pertinentes.

Cada planificación fue desarrollada con un alto grado de rigurosidad técnica, cuidando cada detalle del proceso: desde la definición de objetivos hasta la selección de estrategias, técnicas, recursos y responsables. Este trabajo cuidadoso y reflexivo evidencia no solo la apropiación del método de intervención, sino también la capacidad de anticipar escenarios, organizar acciones coherentes y responder de manera profesional a las necesidades detectadas en los diferentes contextos de práctica.

Elaboración de informes de investigación: Esta actividad permitió a los estudiantes desarrollar habilidades de investigación y comunicación escrita, fundamentales en la práctica profesional. Según Medina-Zuta (2022), la investigación aplicada en el trabajo social permite generar conocimiento relevante para la intervención profesional. Esta actividad estuvo vinculada al resultado de aprendizaje relacionado con la capacidad de realizar investigaciones aplicadas.

Los informes presentados incluyeron revisión bibliográfica, metodología, análisis de resultados y conclusiones, demostrando el dominio de procesos investigativos fundamentales aplicadas en el campo del Trabajo Social. Integración y coherencia del proceso formativo. En conjunto, las actividades desarrolladas evidenciaron una clara coherencia curricular al estar alineadas con los resultados de aprendizaje y orientadas al fortalecimiento de competencias clave para la práctica profesional.

Según Vega et al. (2024), la integración equilibrada de actividades teóricas, prácticas y evidencias concretas contribuye a un proceso educativo sólido y a la calidad formativa del programa. Como resultado de aquello, los estudiantes organizaron diversas actividades formativas, entre ellas charlas, talleres, capacitaciones y jornadas de sensibilización.

A continuación, en resultado con la metodología de intervención aplicada, los estudiantes diseñaron diversas estrategias de convocatoria para sus actividades, las cuales se materializaron en invitaciones formales que promovieron la participación comunitaria. La Figura 2.1 recoge una muestra representativa de dichas piezas comunicativas.

En el marco de estas experiencias formativas, la aplicación de la metodología de intervención por fases permitió que los estudiantes diseñaran, planificaran y ejecutaran acciones con un alto nivel de pertinencia y rigurosidad profesional. Estas intervenciones se

Figura 2.1: Invitaciones a las actividades de intervención realizadas por los estudiantes.



Fuente: Elaborado por estudiantes de 4to semestre, 2025. Compilación de invitaciones elaboradas por los estudiantes para la ejecución de charlas, talleres, capacitaciones y jornadas comunitarias como parte del proceso de intervención desarrollado en escenarios reales.

desarrollaron en escenarios reales —como comunidades, instituciones educativas, centros gerontológicos y asociaciones— donde se abordaron problemáticas vigentes y socialmente relevantes. Cada una de las actividades desarrolladas constituye no solo un medio de comunicación, sino también una evidencia del proceso de planificación, organización y apropiación profesional de los estudiantes en escenarios reales de intervención.

2.3.4. Reflexión sobre la alineación curricular y su impacto en el fortalecimiento del perfil de egreso

La alineación curricular es un proceso esencial en la educación superior, ya que garantiza la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades pedagógicas y los métodos de evaluación. Según Alcoba-González (2013), una adecuada alineación curricular permite que los estudiantes desarrollen las competencias previstas en el perfil de egreso, facilitando su preparación para el ejercicio profesional. Esta reflexión sobre la

alineación curricular es crucial para asegurar que la formación impartida responda a las necesidades del entorno y a las expectativas del mercado laboral.

Aportes de la experiencia al currículo y perfil de egreso: La experiencia desarrollada ha permitido identificar áreas de mejora en el currículo, especialmente en lo que respecta a la integración de competencias transversales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Según Murillo (2025), la evaluación curricular debe ser un proceso continuo que permita ajustar el currículo a las demandas cambiantes de la sociedad y del entorno profesional. Esta experiencia ha contribuido a fortalecer el perfil de egreso, asegurando que los egresados posean las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del mundo laboral.

Desafíos o tensiones encontradas: Durante el proceso de alineación curricular, se han identificado diversas tensiones, como la resistencia al cambio por parte de algunos estudiantes y la dificultad para adaptar los métodos de enseñanza a las nuevas competencias requeridas. Rodríguez et al. (2024) señala que la implementación de un alineamiento curricular efectivo requiere un compromiso institucional y una formación continua del profesorado. Estas tensiones han evidenciado la necesidad de una gestión curricular flexible y adaptable, que permita superar las barreras que dificultan la implementación de cambios significativos.

Aprendizajes y proyección futura: Uno de los principales aprendizajes obtenidos es la importancia de involucrar a todos los actores educativos en el proceso de alineación curricular, incluyendo docentes, estudiantes y empleadores. Según Michel (2021), la participación activa de estos grupos permite una visión integral de las competencias necesarias y facilita la adaptación del currículo a las necesidades reales del entorno. En el futuro, se proyecta continuar con el proceso de alineación, incorporando nuevas metodologías de enseñanza y evaluación que favorezcan el desarrollo de competencias clave en los estudiantes.

La reflexión sobre la alineación curricular ha permitido identificar fortalezas y áreas de mejora en el currículo, contribuyendo al fortalecimiento del perfil de egreso y a la preparación de los estudiantes para el ejercicio profesional. A pesar de las tensiones encontradas, el proceso ha sido enriquecedor y ha proporcionado valiosos aprendizajes que guiarán las futuras acciones de mejora curricular.

2.3.5. Vinculación con el currículo y perfil de la carrera

El recorrido realizado en este apartado permitió evidenciar cómo la experiencia formativa se articula de manera coherente con el currículo y el perfil de egreso de la carrera. Se identificaron competencias clave como la interacción, la comunicación efectiva, la escucha activa, la empatía y el trabajo en equipo, que se vincularon de manera directa con los resultados de aprendizaje seleccionados, centrados en la conciencia crítica, analítica y reflexiva. Las actividades desarrolladas, desde el análisis de comunidades y la planificación de intervenciones hasta la elaboración de informes y proyectos finales, generaron evidencias concretas que demostraron la adquisición y consolidación de estas competencias, mostrando que la experiencia educativa permitió un aprendizaje integral y contextualizado, coherente con los objetivos del perfil profesional.

Esta articulación entre competencias, resultados, actividades y evidencias también permitió reflexionar sobre la pertinencia curricular, reconociendo fortalezas y desafíos en la alineación de la práctica con el currículo. Al integrar teoría y práctica, los estudiantes pudieron experimentar transformaciones significativas en su desempeño profesional y socioemocional, consolidando habilidades esenciales para el Trabajo Social. Este cierre preparatorio establece la base para el siguiente capítulo, donde se realizará un análisis detallado de los resultados, interpretando las transformaciones logradas, los aprendizajes significativos y las implicaciones para futuras experiencias formativas, ofreciendo un puente entre la sistematización de la práctica y la evaluación crítica de su impacto. Así, la integración entre la experiencia y el currículo evidencia coherencia formativa y proyecta aprendizajes transferibles al ejercicio profesional y a la mejora continua de la educación superior.

2.4. Ecosistema estratégico

El recorrido desarrollado hasta el apartado anterior permitió consolidar la conexión entre las competencias curriculares —interacción, comunicación efectiva, escucha activa, empatía y trabajo en equipo— y los resultados de aprendizaje alcanzados, centrados en la reflexión crítica, la comunicación profesional y la colaboración interdisciplinaria. Esta articulación evidenció cómo la praxis formativa en Trabajo Social se enraíza en un proceso de aprendizaje situado, donde el estudiante no solo comprende el contexto, sino que se reconoce como agente transformador dentro de él.

En este punto, el tránsito hacia el Ecosistema Estratégico marca un giro metodológico: del análisis curricular hacia la operacionalización de la praxis, es decir, hacia la descripción de las estrategias implementadas que hicieron posible materializar los aprendizajes y relaciones construidas en la experiencia. Se abre así el relato de la ingeniería didáctica que sostuvo el proceso, a través de estrategias de núcleo, soporte y contingencia, concebidas como engranajes de un sistema pedagógico vivo, colaborativo y adaptable a los desafíos del contexto profesional.

2.4.1. Estrategias de acción

Las estrategias núcleo implementadas en el proceso educativo representan el conjunto de prácticas pedagógicas fundamentales que, al ser aplicadas de manera coherente y sistemática, permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Estas estrategias se fundamentan en enfoques pedagógicos que promueven la participación activa del estudiante, la reflexión crítica y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos (Barba, 2023). Su implementación efectiva requiere una planificación detallada, una ejecución comprometida y una evaluación continua que permita ajustar las acciones pedagógicas según las necesidades y contextos específicos de los estudiantes.

En el contexto de la experiencia educativa sistematizada, se identificaron y aplicaron tres estrategias núcleo que jugaron un papel esencial en el logro de los resultados de aprendizaje esperados. Estas estrategias fueron: el aprendizaje basado en proyectos (Herrera, 2025), el aprendizaje servicio y el uso de tecnologías digitales para la colaboración (M. García et al., 2025). A continuación, se describe la secuencia operativa de cada una de estas estrategias, su conexión con los resultados de aprendizaje y las evidencias concretas que respaldan su efectividad.

Aprendizaje basado en proyectos

La estrategia de aprendizaje basado en proyectos se implementó mediante la planificación y ejecución de proyectos interdisciplinarios que involucraron a los estudiantes en la resolución de problemas reales. La secuencia operativa incluyó la identificación de un problema o desafío, la investigación y análisis del contexto, el diseño de una propuesta de solución, la implementación de la misma y la evaluación de los resultados obtenidos (Martínez, 2023). Esta estrategia fomentó el desarrollo de competencias como la investigación, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

La conexión con los resultados de aprendizaje fue directa, ya que los estudiantes demostraron una mayor capacidad para aplicar conocimientos teóricos en situaciones prácticas, desarrollando una conciencia crítica y reflexiva sobre los contextos sociales complejos. Las evidencias concretas de su efectividad incluyen los informes finales de los proyectos, las presentaciones realizadas y los testimonios de los estudiantes que evidencian el impacto de esta estrategia en su formación.

Aprendizaje de acción comunitaria

El aprendizaje servicio se implementó a través de la colaboración con organizaciones comunitarias, donde los estudiantes participaron en actividades que respondían a necesidades reales de la comunidad. La secuencia operativa comprendió la identificación de las necesidades comunitarias, el diseño de actividades de intervención, la ejecución de las mismas y la reflexión sobre la experiencia vivida. Esta estrategia promovió el compromiso social y el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva y empatía.

La conexión con los resultados de aprendizaje se evidenció en la capacidad de los estudiantes para aplicar habilidades de comunicación efectiva en contextos reales, demostrando una actitud proactiva y responsable frente a los desafíos sociales. Las evidencias incluyen los informes de las actividades realizadas, las evaluaciones de las organizaciones colaboradoras y las reflexiones escritas por los estudiantes sobre su experiencia.

Uso de tecnologías digitales para la colaboración

La estrategia de uso de tecnologías digitales para la colaboración se implementó mediante la integración de herramientas digitales que facilitaron la comunicación y el trabajo conjunto entre los estudiantes (Salinas, 2023). La secuencia operativa incluyó la selección de plataformas digitales adecuadas, la capacitación de los estudiantes en su uso (UNESCO, 2023), la realización de actividades colaborativas en línea y la evaluación de los resultados obtenidos. Esta estrategia favoreció el desarrollo de competencias digitales y la capacidad de trabajar en equipos virtuales.

La conexión con los resultados de aprendizaje se reflejó en la mejora de las habilidades de trabajo en equipo interdisciplinario, ya que los estudiantes demostraron una mayor capacidad para colaborar eficazmente en entornos digitales. Las evidencias concretas incluyen los productos colaborativos generados, las evaluaciones de los docentes sobre el desempeño de los estudiantes y las encuestas de satisfacción realizadas a los participantes.

Las evidencias recopiladas respaldan la efectividad de las estrategias aplicadas y ofrecen una base sólida para su continuidad y mejora en futuras experiencias educativas (Yáñez-Auquilla & Chávez-Carrillo, 2025). La implementación de estas estrategias núcleo permitieron una formación integral de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de competencias clave para su desempeño profesional y personal.

2.4.2. Estrategias de soporte aplicadas

En el contexto de la innovación educativa, las estrategias núcleo son esenciales para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, su implementación efectiva requiere de un ecosistema estratégico que incluya soportes adecuados. Estos soportes comprenden recursos, estructuras y procesos que facilitan y potencian las estrategias núcleo, permitiendo su consolidación y sostenibilidad (Castillo et al., 2020). La ausencia o debilidad de estos soportes puede limitar el impacto de las estrategias aplicadas y, por ende, afectar los resultados educativos esperados.

En la experiencia educativa sistematizada, se identificaron y aplicaron cuatro soportes clave que jugaron un papel esencial en el fortalecimiento de las estrategias núcleo. Estos soportes fueron: la formación continua del docente, la infraestructura tecnológica adecuada, la colaboración interinstitucional y la participación activa de la comunidad. A continuación, se describe la aplicación práctica de cada uno de estos soportes, su función específica en el ecosistema estratégico y cómo contribuyeron al éxito de las estrategias núcleo implementadas.

Formación continua del docente

La formación continua del docente se implementó a través de talleres, cursos y seminarios que abordaron temas como metodologías activas, uso de tecnologías educativas y gestión del aula. Estos espacios de formación fueron diseñados para actualizar y ampliar las competencias pedagógicas de los docentes, permitiéndoles adaptarse a las nuevas demandas educativas y mejorar su práctica profesional. La función principal de este soporte fue proporcionar a los docentes las herramientas y conocimientos necesarios para implementar eficazmente las estrategias núcleo. Pérez-Castillo (2020) determina que un docente innovador es aquel que se mantiene en constante formación, investiga y se involucra activamente en la sociedad del conocimiento actual. Además, se caracteriza por su disposición al aprendizaje continuo y por la búsqueda de estrategias que le permitan

desarrollar competencias en el uso de programas y aplicaciones orientadas a mejorar e innovar su práctica educativa.

Infraestructura tecnológica adecuada

La infraestructura tecnológica adecuada consistió en la dotación de equipos informáticos, acceso a internet de alta velocidad y la implementación de plataformas digitales de aprendizaje. Este soporte permitió a los estudiantes y docentes acceder a recursos educativos en línea, participar en actividades virtuales y colaborar de manera digital. Su función fue facilitar la integración de las tecnologías en el proceso educativo, apoyando la aplicación de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje servicio. Para F. García (2023) las TIC poseen un gran potencial para elevar la calidad educativa, hecho que es ampliamente reconocido por los responsables de las políticas a nivel internacional, regional y local.

Colaboración interinstitucional

La colaboración interinstitucional se estableció mediante alianzas con universidades, organizaciones no gubernamentales y empresas locales. Estas alianzas proporcionaron recursos adicionales, experiencias prácticas y oportunidades de aprendizaje fuera del aula. La función de este soporte fue enriquecer el proceso educativo con experiencias reales y contextualizadas, fortaleciendo la conexión entre la teoría y la práctica. De acuerdo a UNICEF (2021), la colaboración interinstitucional en la educación contribuye a fortalecer las experiencias de aprendizaje y el desarrollo, a través de estrategias conjuntas y metodologías flexibles que integran a las familias en los procesos educativos.

Participación activa de la comunidad

La participación activa de la comunidad se promovió a través de actividades como reuniones informativas, talleres participativos y eventos culturales. Este soporte facilitó la involucración de padres, estudiantes y miembros de la comunidad en el proceso educativo, creando un entorno de aprendizaje colaborativo y solidario. Su función fue fortalecer el sentido de pertenencia y compromiso con el proyecto educativo, asegurando su sostenibilidad y relevancia.

La implementación de estos soportes tuvo un impacto directo en el fortalecimiento de las estrategias núcleo aplicadas. La formación continua del docente mejoró la calidad

de la enseñanza, permitiendo una implementación más efectiva de metodologías activas. La infraestructura tecnológica adecuada facilitó el acceso a recursos digitales, apoyando el aprendizaje autónomo y colaborativo. La colaboración interinstitucional enriqueció el proceso educativo con experiencias prácticas y recursos adicionales, mientras que la participación activa de la comunidad fortaleció el compromiso y la sostenibilidad del proyecto.

En conclusión, los soportes aplicados desempeñaron un papel esencial en la creación de un ecosistema estratégico que permitió la implementación exitosa de las estrategias núcleo. Su función habilitadora fue clave para superar desafíos y maximizar los resultados educativos. La integración de estos soportes no solo fortaleció las estrategias aplicadas, sino que también contribuyó a la sostenibilidad de la innovación educativa, asegurando su continuidad y adaptación a futuros contextos y necesidades.

2.4.3. Estrategias de contingencia

La sistematización de experiencias educativas innovadoras no solo debe resaltar los logros alcanzados, sino también documentar los imprevistos enfrentados y las estrategias de contingencia aplicadas. Esta perspectiva permite una comprensión más profunda de los procesos educativos y ofrece aprendizajes valiosos para futuras implementaciones. Gual (2021) indica que, la capacidad de adaptación ante situaciones inesperadas es esencial para garantizar la continuidad y calidad del proceso educativo.

En la experiencia educativa sistematizada, se identificaron y abordaron diversos imprevistos que requirieron la implementación de estrategias de contingencia efectivas. A continuación, se detallan tres de estos imprevistos y las acciones tomadas para superarlos:

Conectividad limitada en zonas rurales

Uno de los principales desafíos fue la conectividad limitada en las zonas rurales donde se implementaba el proyecto. Esta situación dificultaba el acceso a recursos digitales y la participación en actividades virtuales. Para mitigar este problema, se establecieron alianzas con proveedores de internet local para mejorar la infraestructura tecnológica y se distribuyeron dispositivos móviles a estudiantes y docentes. Estas acciones permitieron garantizar la continuidad del aprendizaje y la participación activa de todos los involucrados. Según Quiroga-Acero (2024) la mejora de la conectividad en contextos rurales requiere de esfuerzos colaborativos entre instituciones educativas, gobiernos locales y

proveedores de tecnología, pues solo a través de estas alianzas es posible reducir la brecha digital y garantizar el acceso equitativo al aprendizaje

Resistencia al cambio

La implementación de nuevas metodologías activas encontró resistencia en algunos estudiantes que acostumbrados a métodos tradicionales de enseñanza se les dificultaba concebir la idea de tener que acudir a un lugar determinado e interactuar en un contexto real. Para abordar esta resistencia, se organizó un programa de formación continua que incluyó talleres prácticos, sesiones de acompañamiento y espacios de reflexión. Además, se promovió la creación de comunidades de práctica, lo que facilitó el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de conocimiento. De De Salvioni (2023) manifiesta que, la resistencia al cambio en los procesos educativos puede superarse mediante estrategias que promuevan la participación activa, la reflexión colectiva y la formación continua, pues estas acciones fortalecen la resiliencia docente y facilitan la adopción de metodologías innovadoras.

Inseguridad en la comunidad educativa

La percepción de inseguridad en la comunidad educativa afectó la asistencia y participación de estudiantes y docentes. Para contrarrestar este problema, se establecieron protocolos de seguridad, se fortalecieron las relaciones con actores comunitarios y se promovieron actividades que integraran a la comunidad en el proceso educativo. Estas acciones contribuyeron a crear un ambiente seguro y de confianza, esencial para el aprendizaje.

La implementación de estas estrategias de contingencia fue fundamental para garantizar la continuidad y calidad del proceso educativo. Al abordar de manera efectiva los imprevistos enfrentados, se logró mantener el enfoque en los objetivos de aprendizaje y asegurar la participación activa de todos los actores involucrados. Además, estas acciones permitieron fortalecer la resiliencia del ecosistema educativo, preparándolo para enfrentar futuros desafíos.

Los aprendizajes derivados de estas experiencias resaltan la importancia de la planificación anticipada, la flexibilidad y la colaboración en la gestión de imprevistos. La capacidad de adaptación ante situaciones inesperadas es esencial para mantener la calidad educativa y asegurar el bienestar de los estudiantes y docentes. Asimismo, se evidenció

que la participación activa de la comunidad y el fortalecimiento de las relaciones interinstitucionales son clave para enfrentar desafíos de manera efectiva.

De acuerdo con Campa-Álvarez (2021), la atención a factores contextuales como la inseguridad y la vulnerabilidad social requiere estrategias de colaboración entre la escuela y la comunidad, ya que la creación de entornos seguros es indispensable para garantizar la continuidad del aprendizaje y el bienestar de todos los actores educativos.

2.4.4. Arquitectura del ecosistema estratégico

La construcción de un ecosistema educativo estratégico requiere una comprensión profunda de las interacciones entre sus componentes esenciales: las estrategias núcleo, los soportes y las contingencias. Estos elementos no operan de manera aislada; por el contrario, están interconectados y se retroalimentan mutuamente, formando una red dinámica y flexible. Las estrategias núcleo representan el propósito central del ecosistema, orientadas a los objetivos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Los soportes, por su parte, son los recursos y estructuras que facilitan y potencian la implementación de estas estrategias. Finalmente, las contingencias son las respuestas adaptativas ante imprevistos que pueden surgir en el proceso educativo. Para Gual (2021), la interdependencia entre estos componentes asegura la resiliencia y sostenibilidad del ecosistema.

2.4.5. Relato de la arquitectura del ecosistema

La arquitectura del ecosistema educativo implementado se caracteriza por una estructura flexible y adaptativa, donde las estrategias núcleo, los soportes y las contingencias se entrelazan para formar un sistema coherente y funcional. Las estrategias núcleo, como la implementación de metodologías activas y el uso de tecnologías digitales, constituyen el eje central del ecosistema, orientadas a promover un aprendizaje significativo y centrado en el estudiante. Estas estrategias se apoyan en diversos soportes, tales como la formación continua del profesorado, la infraestructura tecnológica adecuada y la colaboración interinstitucional, que proporcionan los recursos necesarios para su efectiva implementación.

Ante la aparición de imprevistos, como la resistencia al cambio por parte de algunos docentes o la conectividad limitada en zonas rurales, se desplegaron estrategias de contingencia que permitieron mantener la continuidad y calidad del proceso educativo. Estas estrategias incluyeron programas de formación adaptativos, el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica y la creación de redes de apoyo entre docentes y comunidades. La

capacidad de adaptación y respuesta ante estos desafíos evidenció la robustez del ecosistema y su capacidad para mantener el enfoque en los objetivos educativos. Teniendo en cuenta esto, Pérez-Castillo (2020) hace referencia a que un ecosistema educativo eficaz se sustenta en una arquitectura flexible y adaptable, capaz de integrar estrategias pedagógicas, soportes tecnológicos y mecanismos de contingencia que garanticen la coherencia, la continuidad y la calidad del proceso formativo.

2.4.6. Explicación del diagrama visual acompañante

El diagrama visual que acompaña este relato ilustra la interconexión entre las estrategias núcleo, los soportes y las contingencias dentro del ecosistema educativo. En el centro, se encuentran las estrategias núcleo, representadas como el corazón del ecosistema. Alrededor de ellas, se disponen los soportes, conectados mediante flechas bidireccionales que indican su función de apoyo y retroalimentación. Las contingencias se sitúan en el perímetro, mostrando su rol de adaptación y respuesta ante imprevistos. Las líneas que unen estos elementos reflejan la fluidez y dinamismo de las interacciones, destacando la naturaleza interdependiente y flexible del ecosistema. Para Martí (2015), la representación visual de un ecosistema educativo permite comprender la interacción dinámica entre sus componentes, evidenciando la interdependencia de las estrategias, los recursos y las respuestas ante contingencias como elementos esenciales para mantener su equilibrio y coherencia.

2.4.7. Síntesis: un ecosistema vivo y resiliente

La arquitectura del ecosistema educativo implementado evidencia un diseño estratégico que integra de manera coherente las estrategias núcleo, los soportes y las contingencias. Este enfoque sistémico y adaptativo permite al ecosistema responder de manera efectiva a los desafíos y cambios, asegurando la continuidad y calidad del proceso educativo. La metáfora que mejor representa este ecosistema es la de un organismo vivo, donde cada componente cumple una función específica pero interrelacionada, trabajando en conjunto para alcanzar los objetivos comunes. Esta visión holística y dinámica es esencial para comprender y fortalecer los ecosistemas educativos en contextos de innovación y transformación. Gual (2021) determina que los ecosistemas educativos deben concebirse como sistemas vivos y resilientes, en los que la interacción constante entre sus

componentes permite la adaptación, la innovación y la sostenibilidad del aprendizaje en contextos cambiantes.

2.4.8. Competencias

La implementación de estrategias educativas innovadoras debe estar intrínsecamente vinculada al desarrollo de competencias curriculares específicas, garantizando que cada acción pedagógica contribuya al fortalecimiento de habilidades clave en los estudiantes. Este enfoque no solo asegura la pertinencia de las intervenciones, sino que también facilita la transferencia de aprendizajes a contextos diversos. F. González y Fernández (2023) afirman que la articulación entre estrategias aplicadas y competencias alcanzadas es esencial para construir un ecosistema educativo coherente y efectivo.

Competencia 1: Comunicación efectiva

La estrategia de implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), fue decisiva para el desarrollo de la competencia comunicativa. A través de actividades colaborativas y presentaciones orales, los estudiantes mejoraron significativamente su capacidad para expresar ideas de manera clara y coherente. La evidencia de este logro se encuentra en las evaluaciones de desempeño que reflejan avances en la expresión oral y escrita, así como en la retroalimentación positiva de docentes y compañeros. Según Gil Álvarez et al. (2017), el aprendizaje basado en proyectos potencia la comunicación efectiva al fomentar la expresión oral y escrita a través de experiencias colaborativas y situaciones auténticas de intercambio de ideas.

Competencia 2: Pensamiento crítico

La integración de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitió a los estudiantes analizar información de diversas fuentes, evaluar argumentos y tomar decisiones fundamentadas. El uso de herramientas digitales para la investigación y el análisis de datos facilitó el desarrollo del pensamiento crítico. Las evidencias incluyen proyectos de investigación donde los estudiantes demostraron habilidades para formular hipótesis, analizar resultados y presentar conclusiones basadas en evidencia. Para Martí (2015) la incorporación de herramientas digitales en el aula promueve el pensamiento

crítico, ya que permite a los estudiantes analizar información, contrastar perspectivas y construir argumentos fundamentados.

Competencia 3: Resolución de problemas

La aplicación de estrategias de aprendizaje basado en problemas (ABP) favoreció el desarrollo de la competencia para resolver situaciones complejas. Los estudiantes trabajaron en equipos para identificar problemas, proponer soluciones y evaluar resultados, promoviendo la autonomía y la colaboración. Las evidencias se encuentran en los informes de proyectos donde se documenta el proceso de resolución de problemas y los resultados obtenidos. En consecuencia, Pérez-Castillo (2020) menciona que el aprendizaje basado en problemas impulsa el desarrollo de habilidades para la resolución de situaciones complejas, al integrar el trabajo colaborativo, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas.

Competencia 4: Ciudadanía digital

La implementación de un ecosistema de aprendizaje que integró el uso de plataformas digitales y recursos en línea contribuyó al desarrollo de la competencia en ciudadanía digital. Los estudiantes aprendieron a utilizar tecnologías de manera ética y responsable, participando activamente en entornos virtuales de aprendizaje. Las evidencias incluyen registros de participación en foros en línea, actividades de colaboración digital y evaluaciones sobre el uso seguro y ético de las tecnologías. En este sentido, Gual (2021) enfatiza que la ciudadanía digital implica el dominio técnico de las herramientas tecnológicas y la comprensión ética y responsable del uso de los entornos digitales como espacios de aprendizaje y participación activa.

Competencia 5: Autonomía en el aprendizaje

La promoción de la autonomía en el aprendizaje se logró mediante estrategias que fomentaron la autorregulación y la toma de decisiones informadas por parte de los estudiantes. La implementación de planes de aprendizaje personalizados y el uso de herramientas de seguimiento del progreso permitieron a los estudiantes gestionar su propio proceso de aprendizaje. Las evidencias se reflejan en las autoevaluaciones y en los informes de progreso individualizados que muestran avances en la autonomía y responsabilidad en el aprendizaje. Por su parte, Quiroga-Acero (2024) indica que fomentar la autonomía requiere ofrecer a los estudiantes estrategias de autorregulación y herramientas digitales que

faciliten la gestión de su propio proceso de aprendizaje, promoviendo la responsabilidad y el pensamiento reflexivo.

En conjunto, las estrategias aplicadas en el ecosistema educativo permitieron el desarrollo integral de competencias clave en los estudiantes, garantizando la coherencia entre los objetivos pedagógicos y los resultados alcanzados. La articulación entre estrategias y competencias asegura la pertinencia de las intervenciones y facilita la transferencia de aprendizajes a diversos contextos. Este enfoque sistémico y adaptativo demuestra que el ecosistema estratégico no solo responde a las necesidades inmediatas, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros de manera efectiva.

2.5. Evaluación: indicadores, instrumentos y análisis

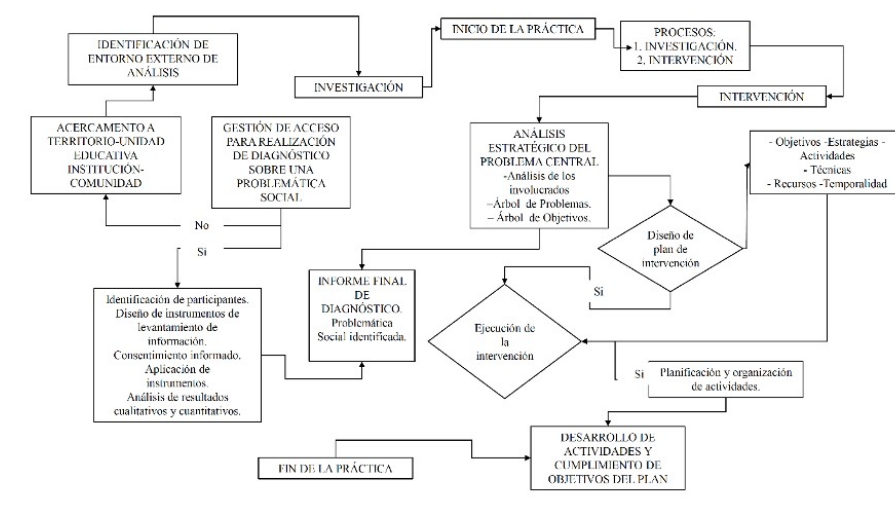
El recorrido desarrollado en el apartado anterior permitió visibilizar la estructura operativa de la experiencia formativa, mostrando cómo las estrategias núcleo —aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje servicio y uso de tecnologías digitales— se articularon con los soportes institucionales y las contingencias adaptativas para configurar un ecosistema pedagógico vivo y resiliente (ver Figura 2.2). Este entramado de acciones, sustentado en la reflexión docente y la colaboración interdisciplinaria, posibilitó la concreción de aprendizajes significativos y el desarrollo integral de competencias en los estudiantes. Con ello, se cierra el componente estratégico del proceso, que dio cuenta de la planificación, implementación y sostenimiento de la innovación educativa.

En adelante, la atención se centra en la evaluación del proceso y de sus resultados, entendida no solo como una fase final, sino como un ejercicio de validación, credibilidad y transferencia del conocimiento pedagógico construido. Evaluar las estrategias aplicadas implica reconocer su efectividad, pertinencia y capacidad de transformación, a través del uso de instrumentos e indicadores que recogen evidencias tangibles del aprendizaje y de la práctica docente. Este tránsito hacia la evaluación permitirá otorgar rigor al proceso de sistematización, consolidando su valor como experiencia replicable y fundamentada en la evidencia.

2.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados

La evaluación en la educación superior desempeña un papel fundamental en la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los instrumentos de evaluación

Figura 2.2: Descripción de la práctica desarrollada por los estudiantes de la asignatura Teorías y procesos de Trabajo Social con Grupos



Fuente: elaboración propia, a partir del esquema de las actividades prácticas programadas para el desarrollo de la praxis en la asignatura.

permiten medir el grado de adquisición de competencias, identificar áreas de mejora y proporcionar retroalimentación significativa tanto a estudiantes como a docentes. Según Gamarra (2025), la aplicación de instrumentos adecuados es esencial para garantizar la calidad educativa y la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas, cada una de las actividades realizadas por los estudiantes se cumplieron de acuerdo con el desarrollo de los procesos de investigación e intervención planificadas en el programa académico de la asignatura.

En el contexto de esta experiencia educativa sistematizada apliqué diversos instrumentos de evaluación diseñados con criterios e indicadores específicos a la actividad que permitieron obtener evidencias concretas del aprendizaje y desempeño de los estudiantes. Entre los instrumentos aplicados se destacan: rúbricas de desempeño, diarios reflexivos y listas de cotejo. Cada uno de estos instrumentos fue seleccionado considerando su capacidad para medir competencias específicas y su aplicabilidad en el entorno educativo.

Rúbricas de desempeño. Las rúbricas se utilizaron para evaluar tareas complejas, como proyectos de intervención comunitaria y presentaciones orales. Este instrumento permite descomponer las competencias en criterios específicos, facilitando una evaluación objetiva y transparente (Peralta, 2024). Las evidencias producidas incluyeron calificacio-

nes detalladas y retroalimentación cualitativa, lo que permitió identificar debilidades y fortalezas, facilitando la descripción de áreas de mejora en el desempeño de los estudiantes, las rúbricas de cada entrega contenía criterios de calificación desde la coordinación y trabajo en equipo, grado de impacto del contexto problemático diagnosticado, el rigor científico y profesional en el desarrollo de los informes, pertinencia en el diseño de instrumento de análisis y recopilación de información, redacción científica, estructura adecuada y organizada; entre otros.

Diarios reflexivos. Los diarios reflexivos fueron implementados como herramienta para fomentar la autorreflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes. Según Fuentes (2023), esta práctica promueve la metacognición y permite a los estudiantes conectar sus experiencias prácticas con los conocimientos teóricos adquiridos. Por lo tanto, las evidencias obtenidas consistieron en escritos personales que evidenciaron el proceso de aprendizaje y la evolución del pensamiento profesional de los estudiantes; estos diarios se utilizaron por parte de los alumnos y mi rol docente, en el caso de los estudiantes esta herramienta contribuyó para la descripción de manera continua de los objetivos y aspectos-novedades relevantes de las visitas a territorio, resultados de entrevistas, además de anotar las limitaciones que identificaban en cada una de las sesiones, en mi rol docente el diario fue herramienta esencial ya que permitió detallar todos los avances de cada grupo de estudiantes en cada encuentro en que se discutía sobre las experiencias vividas, facilitando la organización e información, permitiendo que los datos de dichos apuntes sean un apoyo para la preparar clases con planificaciones que refuercen las debilidades y fortalezcan el desarrollo del proceso práctico.

Listas de cotejo. Se emplearon listas de cotejo para evaluar la participación activa, el cumplimiento de tareas y la colaboración en equipo. Las evidencias producidas incluyeron registros sistemáticos que permitieron monitorear el progreso de los estudiantes a lo largo del proceso educativo. De acuerdo a R. S. González (2023) este instrumento facilita una evaluación continua y objetiva de comportamientos observables; en concordancia con ello, desde mi aplicación en el contexto de evaluación práctica facilitaron la medición de resultados de forma concreta en la presentación y organización de informes de resultados.

Portafolios digitales. Los portafolios digitales fueron utilizados para recopilar y organizar evidencias del aprendizaje de los estudiantes, facilitó la recopilación de registro fotográficos de cada encuentro y experiencia del entorno externo, incluyendo, documentación utilizada para el respaldo de la ejecución de cada actividad entre las que se destacan oficios, informes, proyectos y reflexiones personales. Las evidencias obtenidas consistie-

ron en compilaciones digitales que reflejaron el crecimiento académico y profesional de los estudiantes. Según Cardoso et al. (2023), el portafolio digital facilita la evaluación del aprendizaje de manera holística y permite a los estudiantes mostrar su desarrollo a lo largo del tiempo.

La selección de estos instrumentos se fundamentó en su capacidad para proporcionar datos válidos y confiables sobre el aprendizaje de los estudiantes. Además, su aplicación permitió una evaluación formativa y sumativa que contribuyó a la mejora continua del proceso educativo. Como señala Peralta (2024), la combinación de diferentes instrumentos de evaluación enriquece la interpretación de los resultados y proporciona una visión más completa del desempeño estudiantil. El diseño y aplicación de estas herramientas evaluativas proporcionaron evidencias concretas que respaldaron la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas. Estos instrumentos no solo permitieron medir el grado de adquisición de competencias, sino que también facilitaron la retroalimentación continua y la reflexión crítica, elementos esenciales para la mejora del proceso educativo y la formación integral de los estudiantes.

2.5.2. La evaluación educativa en los contextos de actividades prácticas

La evaluación educativa, en su función formativa y sumativa, requiere de indicadores precisos que permitan medir el grado de logro de las competencias propuestas. Estos indicadores deben ser operativos, es decir, deben especificar claramente qué se espera evaluar y cómo se medirá. Según García-Cabrero (2010), los indicadores son herramientas esenciales para traducir los objetivos educativos en parámetros observables y medibles, facilitando así el seguimiento y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto de la experiencia educativa sistematizada y de acuerdo con la planificación de la práctica establecida al inicio del periodo académico consideré fundamental la utilización de diversos indicadores que permitieron obtener evidencias concretas del aprendizaje de los estudiantes. Entre los indicadores aplicados se destacan: rendimiento académico, participación activa en actividades prácticas, desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y capacidad de trabajo en equipo, se debe resaltar que cada uno de estos indicadores fue seleccionado considerando su relevancia para las competencias a evaluar y su aplicabilidad en el entorno educativo lo que me permitió tener un seguimiento directo de cada uno de los avances, además, de llevar una correlación del temario con

la práctica y sus resultados de aprendizaje en contextos de identificación de necesidades y problemáticas en contextos reales, y la planificación directa de actividades en contextos de intervención grupal.

Entre los indicadores que más pertinente consideré analizar fueron los siguientes. Rendimiento académico. Este indicador mide el nivel de logro de los estudiantes en relación con los contenidos y objetivos establecidos en el currículo. Se aplicó a través de evaluaciones escritas y orales, que permitieron obtener una visión cuantitativa del desempeño de los estudiantes. Las evidencias producidas incluyeron calificaciones numéricas y retroalimentación cualitativa, que fueron analizadas para identificar fortalezas y áreas de mejora en el aprendizaje.

Participación activa en actividades prácticas. Este indicador evalúa el grado de involucramiento de los estudiantes en actividades prácticas, como proyectos, talleres y simulaciones. Se aplicó mediante observaciones directas y registros de participación, que permitieron obtener datos cualitativos sobre el compromiso y la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje. Las evidencias producidas incluyeron informes de actividades y registros de asistencia, que fueron utilizados para evaluar la implicación de los estudiantes en el proceso educativo.

Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Este indicador mide la capacidad de los estudiantes para analizar, evaluar y sintetizar información de manera lógica y coherente. Se aplicó a través de tareas que requerían la resolución de problemas complejos y la argumentación fundamentada. Las evidencias producidas incluyeron ensayos, debates y presentaciones, que fueron evaluados para determinar el nivel de desarrollo de estas habilidades en los estudiantes.

Capacidad de trabajo en equipo. Este indicador evalúa la habilidad de los estudiantes para colaborar eficazmente con otros en la realización de tareas y proyectos. Se aplicó mediante la observación de dinámicas grupales y la evaluación de productos colaborativos. Las evidencias producidas incluyeron proyectos grupales y evaluaciones entre pares, que permitieron medir la interacción y cooperación entre los miembros del equipo.

Para garantizar la validez de los indicadores aplicados, se adoptaron diversos criterios que aseguraron que las mediciones realizadas reflejaran con precisión los aspectos que se pretendían evaluar. Según Ávalos (2019), la validez en evaluación educativa se refiere a la capacidad de un instrumento para medir lo que realmente pretende medir, y se puede evaluar a través de diferentes fuentes de evidencia. En este sentido, se consideraron criterios como la validez de contenido, que asegura que los indicadores cubren todos los aspec-

tos relevantes del constructo a evaluar; la validez de criterio, que compara los resultados obtenidos con otros indicadores previamente establecidos; y la validez de constructo, que verifica que los indicadores realmente miden el constructo teórico que se pretende evaluar.

La aplicación de indicadores precisos y la adopción de criterios de validez adecuados permitieron obtener evidencias confiables sobre el aprendizaje de los estudiantes. Estos elementos fueron fundamentales para evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas y para proporcionar retroalimentación significativa que contribuyó a la mejora continua del proceso educativo.

En el proceso de evaluación educativa, se recopilaron diversas evidencias con el objetivo de comprender de manera integral el aprendizaje de los estudiantes. Estas evidencias incluyeron productos escritos como ensayos, informes y proyectos, registros de participación en actividades prácticas, observaciones directas del desempeño en tareas colaborativas y resultados de evaluaciones estandarizadas. Cada tipo de evidencia fue seleccionado estratégicamente para captar diferentes dimensiones del aprendizaje, desde los conocimientos conceptuales hasta las habilidades prácticas y actitudinales.

Para Masters (2018) la enseñanza basada en evidencia permite saber dónde están los estudiantes, elegir estrategias adecuadas y monitorear su progreso. Las evidencias son esenciales para decisiones fundamentadas sobre el aprendizaje y la enseñanza. De la misma manera, Talbott et al. (2023) señalan que la evaluación basada en evidencia requiere que las decisiones sobre qué medir y cómo hacerlo se guíen por teorías científicas y hallazgos previos. Las evidencias aseguran que los resultados sean interpretables y confiables.

Para garantizar un análisis sistemático, las evidencias fueron organizadas mediante técnicas cualitativas y cuantitativas. Se empleó categorización y codificación para los datos cualitativos, lo que permitió identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas y comportamientos observados. En paralelo, se realizó un análisis estadístico descriptivo básico de los datos cuantitativos, calculando medias, desviaciones estándar y frecuencias, facilitando la identificación de tendencias y variaciones en los resultados. Este enfoque mixto fortaleció la validez y confiabilidad de los hallazgos, alineándose con las buenas prácticas en investigación educativa.

El análisis preliminar reveló hallazgos significativos. Por ejemplo, se observó que la participación activa en actividades prácticas se correlaciona positivamente con el rendimiento académico, evidenciando que los estudiantes más comprometidos con el trabajo práctico obtuvieron mejores resultados. Además, se identificaron áreas de mejora en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, ya que algunos estudiantes mostraron

dificultades para analizar y sintetizar información de manera reflexiva. Estos hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión profunda y el pensamiento crítico en el alumnado. En cuanto a lo descrito con anterioridad, el enfoque integrador de la metodología mixta (MM) permite fusionar las perspectivas cualitativas y cuantitativas durante el proceso de investigación, lo cual incrementa la calidad y la validez de las investigaciones educativas (Bagur-Pons et al., 2021).

Por su parte, Núñez-Moscoso (2017) menciona que, el uso reflexivo de los métodos mixtos, es decir, la combinación de miradas cuantitativas y cualitativas en una sola investigación permite asegurar vigilancia investigativa y coherencia epistemológica en los estudios educativos. Entre los elementos que ilustran los hallazgos se incluyen actividades prácticas de resolución de problemas, donde los estudiantes que trabajaron en equipos demostraron mayor capacidad para aplicar conocimientos teóricos a situaciones reales, generando soluciones fundamentadas e innovadoras. Por el contrario, en evaluaciones escritas de análisis de textos, se evidenció que quienes aplicaban una lectura superficial ofrecieron respuestas generales y poco argumentadas, subrayando la importancia de estrategias que fomenten la lectura crítica y la construcción de argumentos sólidos. A partir de ello, López-García y Pérez Martínez (2022) manifiestan que, la lectura representa el punto de partida para el desarrollo del pensamiento crítico, pues ambos procesos requieren un análisis profundo, la formulación de hipótesis, la generación de ideas nuevas y la evaluación.

Por tanto, el análisis preliminar de evidencias permitió identificar fortalezas y áreas de mejora en el proceso de aprendizaje. Los hallazgos muestran que, si bien la aplicación práctica de conocimientos es efectiva, es necesario reforzar habilidades de pensamiento crítico y reflexión profunda. Estos resultados constituyen la base para la reflexión crítica sobre validez y sesgos que se abordará en el siguiente puente, garantizando la continuidad y rigurosidad del proceso evaluativo.

2.5.3. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

La validez se refiere al grado en que la interpretación de los resultados de una evaluación se apoya en evidencia empírica y teoría para el uso propuesto (Sireci & Rodríguez, 2022). Para Gu (2021), una evaluación formativa válida puede no conducir al aprendizaje previsto; por ello, validar las inferencias de interpretación y uso es un paso indispensable para asegurar su utilidad. En cuanto a la validez del proceso evaluativo, se implemen-

taron diversas estrategias que buscaron asegurar que los instrumentos de medición no solo midieran lo que pretendían, sino que lo hiciesen de modo confiable y respaldado por evidencia teórica. Entre dichas estrategias destacan la definición explícita de criterios de evaluación vinculados a competencias, la revisión por pares de los instrumentos de medición y la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos para reforzar interpretaciones. Estas acciones permiten afirmar que la evaluación se alineó con estándares de calidad en investigación educativa, reduciendo el riesgo de que las interpretaciones de los resultados quedaran ancladas únicamente en la intuición docente.

Respecto a los sesgos, se identificaron algunos factores que podrían haber contaminado los resultados: la tendencia evaluativa del docente hacia estudiantes previamente más activos (sesgo de confirmación), la posible influencia de características culturales o de procedencia en las entrevistas realizadas y la dificultad de garantizar igualdad de condiciones en las intervenciones de campo. Para mitigar estos sesgos, se emplearon procedimientos como la valoración ciega de ciertos trabajos, el uso de rúbricas estandarizadas y la inclusión de revisores externos en procesos evaluativos como la revisión de los portafolios y el análisis de la pertinencia de las problemáticas en contextos sociales. De esta manera, el proceso buscó minimizar la varianza debida a factores ajenos al constructo medido y potenciar la equidad de la evaluación.

En cuanto a la factibilidad del proyecto evaluativo, se enfrentaron dificultades operativas como la disponibilidad limitada de tiempo para visitas comunitarias, la conectividad variable en zonas rurales y la reticencia inicial de algunos actores comunitarios a participar. Soluciones aplicadas incluyeron programación flexible de actividades, establecimiento de alianzas con líderes comunitarios y uso de herramientas digitales sincronizadas que permitieron recoger datos aun con conexión parcial. Estas acciones muestran que, aunque los retos fueron reales, la adaptabilidad del diseño y la gestión proactiva permitieron sustentar la evaluación sin comprometer su rigor.

En concordancia Kavanagh et al. (2022) establecen que, el uso de la tecnología en entornos rurales se ve obstaculizado principalmente por la desconexión y la infraestructura insuficiente, lo que demuestra que la factibilidad operativa debe anticiparse desde el diseño. De este modo, Nasir et al. (2024) señala que, las intervenciones co-diseñadas en comunidades rurales demostraron elevada factibilidad cuando se ajustaron activamente a las condiciones de conectividad, al tiempo disponible y a la colaboración comunitaria, lo que permitió superar limitaciones operativas. De la misma manera Alhassan (2020) afirma que, el componente clave para la factibilidad de los proyectos de educación conti-

nua en zonas remotas es la programación flexible, la cooperación con actores locales y la adaptación de herramientas digitales a entornos de conectividad limitada.

Finalmente, esta reflexión preliminar apunta a aprendizajes significativos: la importancia de anticipar los sesgos y planificar estrategias de mitigación desde el diseño; la relevancia de articular validez y factibilidad para que la evaluación no quede solo en el papel; y la necesidad de ver la evaluación como un proceso formativo que aporta tanto al aprendizaje de estudiantes como a la consolidación de prácticas docentes. Estos aprendizajes permiten proyectar la experiencia hacia un cierre evaluativo informado, consciente de sus límites, pero reforzado por su coherencia y pertinencia.

El proceso evaluativo permitió constatar logros significativos en el desarrollo de competencias clave diseñadas para la experiencia formativa específicamente, personales, sociales y de aprender a aprender, evidenciándose así, que los estudiantes adquirieron destrezas de comunicación efectiva, reflejada en presentaciones y redacciones claras y coherentes; desarrollaron habilidades de trabajo en equipo, evidenciadas en proyectos colaborativos con roles distribuidos y resultados integrados; además, se observó un fortalecimiento de la empatía profesional al relacionarse con actores comunitarios reales, lo que manifiesta la internalización de valores propios del Trabajo Social. Estos logros confirman las hipótesis de Gupta (2023) y Vargas et al. (2025) quienes determinan que, la articulación entre teoría y práctica, mediada por instrumentos de evaluación sólidos a la experiencia de la actividad, contribuye en un análisis profundo del resultado de aprendizaje y a la consolidación de competencias profesionales.

No obstante, también es necesario reconocer ciertas limitaciones que matizan los resultados obtenidos. Se identificaron variaciones en la participación de los estudiantes que podrían responder a factores contextuales —como disponibilidad de tiempo o recursos—, lo que limita la generalización de los hallazgos. Asimismo, aunque los instrumentos de evaluación mostraron buena alineación con competencias, algunos indicadores presentaron niveles de fiabilidad moderados, lo que indica la necesidad de ajustes futuros en su uso. Finalmente, la factibilidad del proyecto mostró retos operativos en zonas rurales con conectividad intermitente, lo cual advierte que los logros están supeditados a condiciones favorables de implementación.

2.5.4. Resultados de impacto y proyección formativa

La práctica aplicada en la asignatura Teorías y Procesos de Trabajo Social con Grupos evidenció un cambio sustantivo en los estudiantes, tanto en el ámbito técnico como en el humano. El proceso partió de un escenario inicial marcado por la inseguridad, el temor a la exposición pública y la dificultad para trasladar los contenidos teóricos al campo práctico. Sin embargo, a medida que se fortaleció el acompañamiento docente y la interacción con contextos reales, se produjo una transformación progresiva que reveló aprendizajes profundos y sostenibles.

Los estudiantes pasaron de una actitud expectante y dependiente a una participación activa, reflexiva y autónoma. Aprendieron a elaborar diagnósticos sociales, planificar micro intervenciones y comunicarse efectivamente con actores comunitarios e institucionales. Este tránsito no solo consolidó competencias técnicas, sino que también fortaleció habilidades socioemocionales —empatía, escucha activa, trabajo colaborativo y autoconfianza— fundamentales para el ejercicio ético del Trabajo Social.

El impacto de la práctica se manifestó en tres niveles:

En los estudiantes, se observó un fortalecimiento de la identidad profesional, una comprensión más crítica del rol del trabajador social y el desarrollo de pensamiento reflexivo frente a la realidad social.

En la institución universitaria, la experiencia aportó un modelo pedagógico replicable basado en el aprendizaje vivencial y la investigación-acción, que potencia la articulación entre teoría, práctica y compromiso ético.

En las comunidades e instituciones receptoras, se generaron espacios de diálogo, sensibilización y propuestas de intervención social que reforzaron el vínculo universidad-sociedad.

El “antes” de la experiencia se caracterizó por el predominio de la teoría y la inseguridad en la ejecución práctica; el “después” evidenció autonomía, capacidad de análisis y compromiso social. La práctica se consolidó, así como un laboratorio formativo donde el aprendizaje se convirtió en experiencia transformadora. Los estudiantes comprendieron que intervenir no es solo aplicar técnicas, sino reflexionar sobre el sentido ético y humano de su acción profesional.

En síntesis, esta experiencia demuestra que el “aprender haciendo” constituye una estrategia esencial para formar trabajadores sociales críticos, sensibles y competentes. Su impacto trasciende el aula, al fortalecer la praxis pedagógica universitaria y reafirmar el

Tabla 2.1: Resumen de reflexiones sobre las experiencias de la praxis en el proceso formativo

Estudiante	Reflexión
Estudiante 1	La experiencia en territorio me permitió evidenciar de cerca los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, confirmando que la práctica fortalece la identidad profesional. Al aplicar métodos, técnicas y principios del Trabajo Social con grupos, se evidenció la importancia de la planificación, la observación y la evaluación. Esta práctica permitió desarrollar habilidades críticas, reflexivas y resolutivas ante problemáticas reales, consolidando el compromiso social como futuro profesional.
Estudiante 2	Mi rol se definió como supervisor activo y gestor de apoyo logístico. El reto inicial fue la gestión del tiempo y la coordinación del equipo para la apertura de las actividades. Aprendimos la necesidad de contar con planes de contingencia ante la baja visión o problemas de movilidad de algunos participantes. La competencia de organización y resolución de problemas fue puesta a prueba. Valoro altamente esta experiencia, ya que nos permitió darnos cuenta de que una planificación rigurosa es tan importante como la flexibilidad para ajustar la dinámica a las necesidades del grupo en tiempo real.
Estudiante 3	Mi rol consistió en motivar la participación y fomentar la confianza dentro del grupo. Al principio, algunos vecinos se mostraban reservados, lo que me desafió a aplicar estrategias dinámicas para integrarlos. Descubrí que la empatía y la creatividad son esenciales para generar compromiso en una comunidad. Este proceso fortaleció mis habilidades comunicativas y reafirmó mi vocación de servicio hacia las personas y su bienestar social.
Estudiante 4	La experiencia contribuyó a comprender el poder del trabajo en equipo y la recreación como herramientas sociales para crear vínculos, confianza y esperanza en adultos mayores en situación de vulnerabilidad. Ser parte activa del proceso de cambio fue una manera de aprender a promover la participación y la cohesión grupal. Esta intervención permitió reconocer que los espacios de encuentro son esenciales en el fortalecimiento de redes sociales de apoyo.
Estudiante 5	Asumí un rol de facilitador durante la sesión de grupo, procurando que todas las personas se sintieran escuchadas y tomadas en cuenta participando de manera equitativa. Al inicio existía desconfianza, lo que representó un reto importante, pero mediante la empatía y el diálogo logré generar apertura e interacción entre todos. Aprendí que mediar no es imponer, sino facilitar la comunicación y el respeto mutuo.
Estudiante 6	Durante la actividad comprendí que el liderazgo social debe ejercerse con empatía y compromiso. Mi función principal fue motivar al grupo y fomentar la participación equitativa. El desafío fue mantener la atención y el entusiasmo de los participantes, aprendiendo que el liderazgo se construye escuchando y acompañando.

Nota. A partir del proceso reflexivo desarrollado con los estudiantes sobre las experiencias de la práctica ejecutada mediante una participación anónima.

Fuente: elaboración propia.

papel del Trabajo Social como disciplina orientada a la transformación social desde la reflexión y la acción consciente.

Desde una proyección futura, este cierre evaluativo se convierte en puente hacia una reflexión crítica más amplia y la transferencia de la experiencia a otros contextos, lo que será el foco del siguiente apartado. La reflexión sobre lo que funcionó, lo que se limitó y cómo se adaptó permite proyectar estrategias de mejora, contextualización e innovación pedagógica. Asimismo, la documentación del proceso y sus resultados posibilita que esta experiencia no quede de manera aislada, sino que sea replicable y adaptable en otros programas de formación en Trabajo Social. En este sentido, Vlachopoulos y Makri (2024) indica que la evaluación no se entiende solo como finalización, sino como punto de partida para la mejora continua y la transformación institucional.

2.6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia

2.6.1. Transición hacia la reflexión crítica

El proceso evaluativo permitió confirmar logros significativos vinculados con la consolidación de competencias profesionales, la integración de teoría y práctica, y el fortalecimiento del pensamiento reflexivo en los estudiantes. Asimismo, la evaluación evidenció la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas, al demostrar que el aprendizaje experiencial, el acompañamiento docente y la articulación comunitaria generaron transformaciones profundas tanto en el ámbito técnico como en el humano. No obstante, también se reconocieron limitaciones relacionadas con la variabilidad en la participación estudiantil, las condiciones operativas en contextos rurales y la necesidad de afinar ciertos indicadores para elevar la confiabilidad de los resultados.

Superado este momento de análisis y validación, el proceso se abre hacia una fase más introspectiva y proyectiva: la reflexión final. En este tránsito, el énfasis se desplaza desde la medición hacia la comprensión, desde la evidencia empírica hacia la interpretación crítica de los aprendizajes construidos. Este puente marca, por tanto, el paso de la evaluación a la transferencia, proponiendo mirar los resultados no como cierre definitivo, sino como punto de partida para nuevas prácticas, adaptaciones institucionales y posibilidades de réplica. En este marco, la reflexión final permitirá identificar los aprendizajes pedagógicos, metodológicos y éticos que dan sentido a la experiencia y sustentan su potencial de transformación educativa.

2.6.2. Reflexión crítica sobre la experiencia

La experiencia sistematizada permitió constatar que la innovación pedagógica implementada —basada en el aprendizaje activo, la autogestión estudiantil y la vinculación con la realidad social— generó aportes sustantivos en la formación inicial de los futuros trabajadores sociales. Entre los logros más relevantes se destacan el fortalecimiento de la planificación colaborativa, la consolidación del liderazgo participativo y la apropiación del enfoque reflexivo como parte del quehacer académico. Estos resultados evidencian que las estrategias didácticas centradas en el estudiante favorecen el desarrollo de competencias profesionales situadas y éticas, en consonancia con la teoría del aprendizaje. Asimismo, el ejercicio docente se reconfiguró como práctica dialógica y de acompañamiento, promoviendo procesos de co-construcción del conocimiento, tal como lo sugiere Freire (2006) al afirmar que enseñar exige respeto a la autonomía del educando. La experiencia según Robinson (2022) y Gallop (2023) reafirma que la innovación educativa solo cobra sentido cuando se orienta al fortalecimiento del pensamiento crítico y al compromiso con la transformación social

No obstante, el proceso no estuvo exento de tensiones y resistencias. La incorporación de metodologías activas demandó una ruptura con esquemas tradicionales de enseñanza, lo cual generó incertidumbre tanto en estudiantes como en docentes. Algunas dificultades se relacionaron con la gestión del tiempo académico, la sobrecarga de tareas y las limitaciones institucionales para sostener procesos de acompañamiento continuo. Estas tensiones reflejan los desafíos que enfrentan las universidades al intentar transitar de modelos transmisivos hacia paradigmas de aprendizaje situado y colaborativo. En paralelo, la práctica comunitaria reveló desigualdades estructurales que complejizan el trabajo formativo, recordando que toda innovación educativa debe considerar las condiciones socioculturales del contexto para evitar reproducir lógicas asistencialistas. En efecto, Rodríguez Matos et al. (2021) advierten que los cambios metodológicos requieren de un andamiaje institucional sólido y de una cultura docente abierta a la experimentación.

A partir de estas experiencias, emergieron aprendizajes significativos en tres niveles: personal, colectivo e institucional. En lo personal, los estudiantes fortalecieron habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva y la autoconfianza, esenciales para la intervención social. En el plano colectivo, se consolidaron dinámicas de cooperación, toma de decisiones compartida y evaluación participativa, lo que evidencia la madurez del grupo y su capacidad de liderazgo distribuido. A nivel institucional,

se reconoció la importancia de articular los espacios curriculares con las prácticas comunitarias, de modo que la universidad actúe como agente formador y transformador del entorno, en línea con la noción de “aprendizaje experiencial” formulada por D. Kolb (2015). Estos aprendizajes confirman que la reflexión sobre la acción es el núcleo del desarrollo profesional docente y estudiantil, como plantea Schön (1983), y que la sistematización posibilita reconocer saberes construidos en la práctica más allá de los marcos teóricos formales (O. H. Jara, 2018).

Esta reflexión crítica reafirma el valor de la sistematización como herramienta de investigación-acción y como espacio de autoconocimiento profesional. Más que describir una práctica, este proceso permitió resignificarla, revelando tanto los logros como las contradicciones que emergen al innovar desde la docencia universitaria. La experiencia demuestra que la educación en Trabajo Social debe ser simultáneamente rigurosa, contextual y transformadora, orientada al desarrollo de capacidades reflexivas y al compromiso ético con las comunidades.

Finalmente, se debe reconocer el esfuerzo y la dedicación de cada estudiante en el desarrollo de las actividades proyectadas en el marco de dar cumplimiento con el programa académico de la asignatura, ellos, son quienes brindan lo mejor en cada tarea, viviendo las experiencias del proceso con emoción y también con temor, manejando sus emociones de forma inteligente ante nuevos escenarios y retos de su formación profesional; es fundamental destacar, que los alumnos también dejan huellas imborrables en sus profesores y son estas pequeñas acciones que gratifican la labor docente en una sociedad llena de retos y desafíos, haciendo de los futuros trabajadores sociales agentes de cambio desde la praxis durante el proceso formativo.

2.7. Reflexión

2.7.1. Aplicación de la experiencia en prácticas docentes

La experiencia desarrollada en la asignatura Historia y Fundamentos del Trabajo Social es un modelo viable e idóneo de innovación pedagógica en contextos universitarios híbridos o semipresenciales. El principal aporte es demostrar que es posible integrar estrategias activas de aprendizaje como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos sociales y la escritura reflexiva para fortalecer la autonomía, empatía, pensamiento

crítico y el trabajo colaborativo en los estudiantes durante su formación inicial, más aún cuando van a estar comprometidos con la transformación social.

De cara a su aplicabilidad en otros espacios docentes, esta experiencia puede replicarse mediante la planificación por competencias que articule saberes teóricos con la realidad del territorio. A partir de ello se puede mencionar que, el aprendizaje profundo se logra cuando la enseñanza se centra en lo que el estudiante hace para aprender, y no específicamente en que el docente hace para enseñar. Es por ello que el rol del docente debe configurarse: de transmisor de contenidos a facilitador de procesos reflexivos.

En la práctica, esta transferencia puede materializarse en distintas estrategias como, por ejemplo:

- Diseñar itinerarios de aprendizaje que partan de problemas reales del entorno comunitario o institucional.
- Promover diálogos interdisciplinarios entre estudiantes de diferentes carreras para tratar un mismo caso desde otras perspectivas también.
- Fomentar la escritura reflexiva y colaborativa como herramienta de autorregulación y metacognición, haciendo referencia al valor de “escribir para aprender y aprender a escribir” en la universidad.
- Implementar portafolios digitales de aprendizaje que recojan evidencias de reflexión, acción y mejora.

Estas prácticas pueden adaptarse en contextos presenciales y virtuales, manteniendo el eje en la participación activa y el aprendizaje significativo, porque enseñar no es transferir conocimiento, más bien se trata de crear las posibilidades para su propia producción o construcción. En este sentido, la experiencia invita a pensar la docencia universitaria como un espacio de construcción de saberes, donde la autoridad del docente se ejerce de forma dialógica y horizontal.

De la misma manera, la sistematización evidenció el valor de la retroalimentación formativa y de la evaluación procesual como instrumentos de acompañamiento y motivación. Estos enfoques pueden ser replicados mediante tutorías entre pares, rúbricas dialogadas y espacios de revisión conjunta de avances. La práctica reflexiva se enfoca en pensar en la acción y sobre la acción, permitiendo que el profesional aprenda del proceso mismo y no solo del resultado. En el ámbito universitario, ello supone enseñar a los estudiantes a pensar su propia práctica profesional en desarrollo, integrando teoría y acción.

Para finalizar, la replicabilidad de esta experiencia necesita del compromiso institucional. Las universidades pueden incorporarla en programas de innovación docente, comunidades de práctica o laboratorios pedagógicos. Se debe determinar que, la sistematización es una apertura porque su sentido último es socializar aprendizajes y provocar nuevas transformaciones. Por tanto, su aplicación en otras facultades podría generar redes de aprendizaje docente fundamentadas en la reflexión colectiva, evaluación continua y mejora de la enseñanza.

2.7.2. Aspectos a tener cuidado en la implementación

Aunque la experiencia es transferible y altamente positiva, su aplicación exige considerar una serie de precauciones para garantizar la coherencia pedagógica y evitar riesgos de superficialidad o descontextualización.

En primer lugar, es fundamental adaptar las estrategias a la realidad institucional y a las características del estudiantado. No todos los grupos responden igual ante metodologías activas; algunos pueden requerir acompañamiento más sostenido o mediaciones tecnológicas aún más específicas. Y es que se debe tener claro que, la innovación educativa no puede trasplantarse sin un diagnóstico del contexto, pues pierde sentido si no responde a necesidades reales.

En segundo lugar, debe cuidarse el equilibrio entre carga académica y profundidad reflexiva. Las actividades de sistematización, portafolios y escritura requieren tiempo; imponerlas sin ajuste puede generar sobrecarga. Se recomienda planificar con criterios de viabilidad y sostenibilidad, integrando la evaluación como parte natural del proceso de aprendizaje.

También es importante prever procesos de acompañamiento docente. No todos los profesores tienen formación en pedagogías reflexivas o metodologías activas. Por ello, se sugiere desarrollar espacios de formación y tutoría entre colegas, promoviendo una comunidad de práctica que favorezca la autoevaluación y el intercambio horizontal.

Un tercer aspecto crítico es la evaluación de resultados. La sistematización debe ir acompañada de mecanismos de seguimiento que permitan medir el impacto real en los aprendizajes y actitudes de los estudiantes. Es necesario indicar que, una innovación sin evaluación corre el riesgo de ser un evento aislado más que un proceso de mejora institucional.

Por último, la coherencia ética debe de cuidarse: la participación estudiantil no debe instrumentalizarse ni confundirse con mera recolección de evidencias. La reflexión pedagógica debe respetar la autonomía, diversidad y voces de los estudiantes. Por lo tanto, replicar esta experiencia requiere sensibilidad contextual, acompañamiento y evaluación continua para evitar que la innovación se diluya en la rutina o se vuelva una moda pasajera.

2.7.3. Líneas de investigación derivadas de la experiencia

Teniendo en cuenta la sistematización que se ha realizado, surgen diferentes líneas de investigación que se orientan a la profundización en los vínculos entre reflexión docente, aprendizaje activo y formación universitaria. Entre las más importantes se presentan:

1. Práctica reflexiva y desarrollo profesional docente: estudios longitudinales que analicen la manera en qué las estrategias de sistematización fortalecen la identidad pedagógica y la mejora continua.
2. Impacto de la escritura académica reflexiva en la formación universitaria: investigaciones sobre su efecto en la autonomía y la capacidad crítica de los estudiantes.
3. Evaluación formativa y equidad educativa: proyectos que examinen cómo las prácticas evaluativas dialogadas contribuyen a reducir brechas y promover la inclusión.
4. Innovación educativa y cultura institucional: estudios sobre los factores que facilitan o dificultan la sostenibilidad de experiencias innovadoras dentro de las universidades.
5. Comunidades de práctica docente: investigaciones sobre redes interdisciplinarias de aprendizaje docente, y su papel en la consolidación de una universidad reflexiva.

Estas líneas amplían el conocimiento sobre innovación pedagógica, pero a la misma vez permiten la creación de políticas de formación docente y estrategias institucionales de calidad. Ante ello, hay que determinar que la sistematización es una herramienta de investigación aplicada, que convierte la experiencia en conocimiento colectivo. Es así como el cierre de esta experiencia no se considera un punto final, más bien una puerta abierta hacia nuevas indagaciones, publicaciones y transformaciones educativas sostenibles.

Bibliografía

- Alcoba-González, J. (2013). Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: el alineamiento curricular en Educación Superior. *Profesorado*, 17(3), 241-255. <http://hdl.handle.net/10481/30067>
- Alhassan, R. K. (2020). Assessing the preparedness and feasibility of an e-learning pilot project for university level health trainees in Ghana: a cross-sectional descriptive survey. *BMC Medical Education*, 20, 465. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02380-2>
- Arguedas Ulloa, A. J. (2023). Sistematización de experiencia: transformación de las prácticas académicas del curso Introducción a Administración de Negocios, Recinto de Guápiles, Universidad de Costa Rica, en el contexto del COVID-19. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(2), 1-24. <https://doi.org/10.15359/rep.18-2.8>
- Ávalos, B. (2019). *Validez, confiabilidad y amenazas a la validez*. Centro de Actualización del Magisterio.
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger-Gelabert, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE – Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Barba, N. G. S. (2023). Aprendizaje colaborativo y uso de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Ciencias y Humanidades*, 4(6), 1584-1599. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1550>
- Campa-Álvarez, R. (2021). Estrategias y retos para el seguimiento educativo en primarias ante la contingencia covid-19 en Sonora, México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e233. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.951>
- Canese, V. (2019). La investigación-acción como herramienta para la práctica reflexiva en la educación superior. *Anuario Académico*, 6(1), 45-58. <https://ojs.uep.edu.py/index.php/anuarioacademico/article/view/114>
- Cardoso, I., Costa, C. J. S. A., & Mercado, L. P. L. (2023). Evaluación del aprendizaje utilizando portafolios digitales: Un análisis de los portafolios producidos por estudiantes de la Enseñanza Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), e023027. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/17546/15890>

- Castillo, M. C., Trujillo, P. G., Báez, S., Conde, B., & Ramos, S. M. (2020). La importancia de utilizar herramientas y soportes de la comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje en el Instituto Tecnológico de Veracruz. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 97. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.684>
- Cava Fernández, C., & Sarasola Sánchez-Serrano, P. (2024). El uso del concepto mediación en diferentes disciplinas. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (37), 78-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9982153>
- Céspedes-Gallegos, S., Clara-Zafra, M., & Sánchez-Leyva, J. (2025). Perfil de egreso y competencias directivas de los estudiantes universitarios: desafíos ante las organizaciones inteligentes. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 10, ev10r1. <https://doi.org/10.62580/ipsc.2025.10.175>
- Contreras, A. (2021). La reflexión crítica como componente de la formación profesional en Trabajo Social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-15. <https://www.academia.edu/download/68143505/34005303.pdf>
- De Salvioni, V. (2023). Estrategias innovadoras para un aprendizaje continuo y resiliente. *Revista Ciencias Sociales*, 45(2), 123-135. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9839624.pdf>
- Díaz-Puruncaja, D. M., Rodríguez-Cabrera, V. D., & Guanoquiza-Tello, L. L. (2024). La enseñanza por competencias: articulación y retos en la Educación Superior. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(3), 131-144. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i3.168>
- Elo, J., & Uljens, M. (2022). Theorising pedagogical dimensions of higher education leadership: a non-affirmative approach. *Higher Education*, 85, 1281-1298. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00890-0>
- Espinosa, S. D. M., Rea, M. G. B., Balseca, E. G. I., & Balseca, C. L. I. (2024). La Educación y sus Resultados de Aprendizaje: Un Análisis Comparativo entre los Sistemas Educativos de Finlandia y Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 9(11), 1681-1695. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i11.8414>
- Flores-Benalcázar, M. (2024). *Práctica de habilidades blandas con enfoque en la vida cotidiana y el lugar de trabajo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua] [Tesis de Posgrado]. <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/17504/1/17504.pdf>

- Fontalvo, T. J. (2022). Resultados de aprendizaje y mecanismos de evaluación en programas de educación superior en Colombia. *Revista de Educación y Desarrollo*, 16(1).
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuentes, M. M. (2023). El Diario Reflexivo como herramienta didáctica para producir aprendizajes con sentido. *Revista REBE*, 12(2), 1-10. <https://revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/1033/2438>
- Fuentes Riveros, K. (2011). Habilidades sociales y convivencia escolar.
- Galioto, C. (2022). El uso de indicadores de la calidad educativa: una discusión crítica a partir del caso chileno. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 588-602. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.32>
- Gallop, C. (2023). *Innovative teaching in social work education: A critical pedagogical approach*. Palgrave Macmillan.
- Gamarra, N. T. (2025). Estrategias e instrumentos de evaluación en contextos universitarios. *Revista INVE-EDUCA*, 7(2), 35-50. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632026000202035&script=sci_arttext
- García, F. (2023). Uso de los soportes tecnológicos en tareas académicas. *Digital Education Review*, 43, 87-102. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9009122.pdf>
- García, M., Baño Morejón, M. J., Armijo Villegas, A. L., Yáñez Auquilla, B. X., & Chávez Carrillo, M. T. (2025). El uso de herramientas digitales para fomentar la enseñanza colaborativa en ciencias naturales en Educación General Básica en la Unidad Educativa “Provincia De Bolívar”. *Revista Conocimiento Global*, 10(1), 45-60. <https://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/502>
- García, M., & Torres, J. (2020). *El Trabajo Social en el Sistema Educativo*. Consejo General del Trabajo Social.
- García-Cabrero, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 1-22. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2010000200005&script=sci_arttext
- Gavira, S. A., & Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61672>

- Gavranović, V., Veljković Michos, M., & Alčaković, S. (2024). Utilización de la evaluación formativa para mejorar los resultados de aprendizaje de estudiantes en los ambientes híbridos de la enseñanza superior. *Didáctica. Lengua y literatura*, 36, 145-151. <https://doi.org/10.5209/dill.87558>
- Gil Álvarez, D., León González, D., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>
- González, F., & Fernández, P. (2023). Reformas curriculares en América Latina y el Caribe: hacia un enfoque por competencias. *Revista Latinoamericana de Educación*, 53(2), 123-136.
- González, R. S. (2023). Capítulo 14 - Lista de Cotejo. En *Guía para la elaboración de Instrumentos de Evaluación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gu, Y. (2021). An argument based framework for validating formative assessment in the classroom. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.605999>
- Gual, L. M. (2021). Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo inesperado. *Revista Latinoamericana de Educación Emergente*, 9(1), 45-59. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.475>
- Guanoluisa, L., & Borja, T. (2024). Intervención del trabajador social frente a las relaciones sociales de estudiantes de décimo de Toacaso. *Simbiosis, Revista de Educación y Psicología*, 4, 7-22. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v4iespecial.41>
- Gupta, V. (2023). Systematic narrative review: lived experience researchers and their involvement in mental health, education, and research settings. *Research Involvement and Engagement*, 9(1), 1-26. <https://doi.org/10.1186/s40900-023-00439-0>
- Hernández-Vargas, E. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de transformación. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748004/html/>
- Herrera, D. (2025). Aprendizaje basado en proyectos: Un enfoque educativo para el siglo XXI. *Revista de Educación y Tecnología*, 15(3), 123-135. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9927379.pdf>
- Huapalla-Meza, L. K., García-Barbaran, L. I., & Pinedo-Castro, A. (2024). Habilidades Blandas en la Práctica Docente. *Revista Ciencia & Sociedad*, 4(1), 80-89. <https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/114>

- International Labour Organization. (2025). *Guía de Sistematización*. Oficina de la OIT para los Países Andinos.
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. *Seminario Agricultura Sostenible Campesina de Montaña*.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>
- Kavanagh, K., DeWaters, J., Rivera, S., Richards, M., Ramsdell, M., & Galluzzo, B. (2022). A University Community Partnership Model to Support Rural STEM Teaching and Student Engagement. *Theory & Practice in Rural Education*, 12(2), 229-248. <https://doi.org/10.3776/tpre.2022.v12n2p229-248>
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2.^a ed.). Pearson Education.
- Kolb, D. A. (2021). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2.^a ed.). Pearson Education.
- López, A., & Carrillo, M. (2022). Importancia del desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de nivel superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 11010-11031. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10413
- López, S. P. (2021). La escritura académica en la formación universitaria. *Educare*, 25(1), 45-60. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i2.653>
- López-García, J., & Pérez Martínez, M. (2022). Comprensión lectora y pensamiento crítico en educación superior: un estudio empírico. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 38(2), 33-56.
- Martí, R. (2015). Ecosistemas tecnológicos de aprendizaje y gestión. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (49), 1-18. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.64.1025>
- Martínez, P. (2023). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: Una metodología emergente. *Riaices*, 5(1), 63-69. <https://doi.org/10.17811/ria.5.1.2023.63-69>
- Masters, G. (2018). The role of evidence in teaching and learning.
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). *Metodología de la Investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Ins-

- tituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1>
- Medina-Zuta, P. (2022). Trazabilidad educativa en la gestión y liderazgo académico. *Revista Universitaria de Educación*, 14(1), 8-20. <https://doi.org/10.1234/rus.2022.1401>
- Mera-Rodríguez, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(1), 75-90. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2143>
- Meyer, J. (2010). La delimitación del objeto de estudio en los proyectos de investigación. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Michel, N. S. C. (2021). Alineamiento del currículo, métodos de enseñanza y evaluación en Educación Superior. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15(1), 23-40.
- Moreno, L., & Sánchez, J. (2023). *Sistematización de experiencias pedagógicas: metodologías y estrategias en educación universitaria*. Editorial Universitaria del Pacífico.
- Murillo, H. J. G. (2025). Modelos de evaluación curricular en la educación superior. *Revista Interdisciplinaria de Educación*, 10(2), 57-72. <https://revistainterdisciplinaria.com/index.php/home/article/view/57>
- Nasir, B. F., Chater, B., McGrail, M., et al. (2024). A retrospective descriptive review of community engaged research projects addressing rural health priorities. *BMC Medical Education*, 24, 805. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05791-7>
- Núñez-Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. y I. C. (2024). *Guías metodológicas para la producción de indicadores para un marco de monitoreo*. UNESCO.
- Peralta, R. M. (2024). Uso de la rúbrica en la educación: Una revisión sistemática. *Revista Horizontes*, 29(1), 15-30. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1635/2818>
- Pérez-Castillo, M. (2020). La importancia de utilizar herramientas y soportes de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Instituto Tecnológico de Veracruz. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-13. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.684>

- Pinedo-Castro, A. (2024). Habilidades blandas como factor clave para la mejora de la formación profesional. *Revista de Investigación Docentes 2.0*, 17(2), 216-230. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.550>
- Quiroga-Acero, F. D. (2024). Estrategias educativas de emergencia implementadas en colegios en el contexto de COVID-19: Revisión sistemática. *Páginas De Educación*, 17(2), e3838. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.3838>
- Ramos-Bañobre, J. M., Rhea González, B. S., Pla López, R., & Abreu Valdivia, O. (2021). *La sistematización como metodología, método y resultado científico investigativo en la práctica educativa*. Editorial Universitaria.
- Revilla Figueroa, D. M. (2020). *Ejercicio de la práctica reflexiva en la práctica profesional docente*.
- Robinson, S. (2022). *Teaching social work with critical reflection and practice*. Routledge.
- Rodríguez, E., Rodríguez, M., Terry, J., & Martínez, M. G. T. (2024). Modelo educativo, pedagógico y curricular holístico por resultados de aprendizaje: El caso UTB. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(4), 47-59. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i4.3245>
- Rodríguez Matos, A. d. I. Á., Puig Martínez, R. A., & Padrón Álvarez, A. (2021). La praxis y el aprendizaje de los docentes en educación superior desde la metodología participativa. *REFCalE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa*, 9(3), 170-187. <https://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3509>
- Rodríguez Torres, Á. F., Medina Nicolalde, M. A., Tapia Medina, D. A., & Rodríguez Alvear, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(Especial 8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
- Rodríguez-Gómez, G., Cubero-Ibáñez, J., Sánchez-Calleja, L., González-Elorza, A., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2025). El reto del diseño de los resultados de aprendizaje y su seguimiento en educación superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 28(1), 45-60. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38233>
- Rybalko, P. F., Lebedyk, L., Dudko, S., Strelnikov, V., & Khomenko, L. (2024). Estrategias para motivar a los estudiantes a participar en actividades académicas y educativas complementarias para mejorar sus competencias. *Interacción y perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 14(3), 830-838. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11205570>

- Salinas, J. (2023). Aprendizaje activo en la era digital: Impacto de las TIC en la educación. *Estudios y Perspectivas en Educación*, 18(2), 45-58. <https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/download/940/1547/5031>
- Sanhueza, A., Leiva, P., & Tassara, G. (2024). Perfiles de egreso de las Escuelas de Trabajo Social Universitarias en Chile: Elementos comunes y diferenciadores. *Rumbos TS*, 19(33), 71-103. <https://doi.org/10.51188/rrts.num33.875>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sireci, S. G., & Rodríguez, G. (2022). *Validity in educational testing*. Routledge.
- Solís-Reyes, A. E. (2017). *Sistematización de experiencias de la Acción Social*. Universidad de Costa Rica.
- Sotomayor, M. J. M. (2022). Importancia de las habilidades blandas en el ejercicio profesional del Trabajo Social. *Preprints*, 1(3), 1-11. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6042>
- Talbott, E., De Los Reyes, A., Kearns, D. M., Mancilla Martínez, J., & Wang, M. (2023). Evidence Based Assessment in Special Education Research: Advancing the Use of Evidence in Assessment Tools and Empirical Processes. *Exceptional Children*, 89(4), 467-487.
- UNESCO. (2023). *Tecnología en la educación: Informe GEM 2023*. https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/7952%20UNESCO%20GEM%202023%20Summary_ES_Web.pdf
- UNICEF. (2021). *Experiencias innovadoras de aprendizaje y educación inicial*. <https://www.unicef.org/lac/media/37031/file/Experiencias-innovadoras-educacion-inicial.pdf>
- Valencia, L., Castillo, C., Hernández, B., & Reyes, M. (2022). Metodologías de generación de indicadores educativos: una revisión sistemática usando el análisis estadístico implicativo. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 628-638. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400313
- Vargas, H., Arredondo, E., Herado, R., & De la Torre, L. (2025). Standardizing course assessment in competency based higher education: An experience report. *Frontiers in Education*, 1(9), 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1579124>
- Vásquez-Montoya, T. M. (2026). El aprendizaje vivencial y el desarrollo de habilidades sociales en el ámbito educativo. *Revista Venezolana de Educación*, 46(1), 21-38.

https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632026000102103&script=sci_arttext

- Vega, A. L. V., González, A. F. A., & Castillo, V. D. C. T. (2024). La utilización del modelo constructivista dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 8729-8738. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10204
- Villas, E. B. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 16(2), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55128238001.pdf>
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>
- Yáñez-Auquilla, B. X., & Chávez-Carrillo, M. T. (2025). El uso de herramientas digitales para fomentar la enseñanza colaborativa en ciencias naturales en Educación General Básica en la Unidad Educativa “Provincia De Bolívar”. *Revista Conocimiento Global*, 10(1), 45-60. <https://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/502>

3

Conociendo el cambio: experiencias de aula sobre transferencias y bienestar

Olga Alicia Mayanza Paucar³

En la asignatura de Análisis de Políticas Sociales de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Comercial y Derecho, Universidad Estatal de Milagro se abordó el tema de las transferencias monetarias y su impacto en el bienestar de la población vulnerable. El contexto académico se caracterizó por un ambiente de expectativa y debate reflexivo entre los estudiantes. El propósito central es analizar críticamente una experiencia pedagógica diseñada para desarrollar capacidades de análisis reflexivo en estudiantes específicamente frente a políticas sociales complejas como las transferencias monetarias condicionadas y su impacto en el bienestar de la población vulnerable.

³Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, omayanzap@unemi.edu.ec.

Índice

3.1. Introducción	147
3.2. Cimientos de la estrategia	151
3.3. Más allá del plan de estudio	161
3.3.1. Competencias del perfil de la carrera	162
3.3.2. Resultados de aprendizaje vinculados	164
3.3.3. Diseñando entornos para el éxito sostenible	170
3.4. Sistematización de una experiencia pedagógica en trabajo social	182
3.5. Brújula del aprendizaje: indicadores para navegar la complejidad educativa	185
3.6. Lectura de las huellas: aproximación a las evidencias	188
3.7. Sombra de las evidencias: reflexión de límites, rigor y posibilidad	190
3.7.1. Del balance al horizonte: proyectando los aprendizajes	192
3.7.2. El eco y la huella de un aprendizaje de una experiencia transformadora	193

3.1. Introducción

La institución educativa promueve la vinculación entre teoría y realidad social. Los participantes fueron el docente titular de la asignatura y estudiantes de cuarto semestre de Trabajo Social. El perfil de los estudiantes incluye formación en Trabajo Social y sensibilidad hacia problemáticas sociales, lo que facilitó un análisis crítico del tema. En mi rol de profesora actué como guía y moderador de las intervenciones.

Una escena representativa muestra el momento en que un estudiante defiende las transferencias como condicionadas para garantizar derechos básicos. Inmediatamente, otro replica que estos programas generan dependencia y no resuelven problemas estructurales. Este intercambio evidencia el clima de diálogo contradictorio y la diversidad de posturas presentes en el aula, esencial para la construcción colectiva de conocimiento.

Entre las condiciones favorables destaca la disposición estudiantil para el debate fundamentado y el dominio del docente en la temática. Como limitación, he identificado la falta de acceso a datos oficiales actualizados que permitieran contrastar empíricamente algunas afirmaciones. Estas condiciones y restricciones moldearon el desarrollo de la sesión y la profundidad del análisis.

El contexto es clave para la sistematización porque muestra cómo el debate en el aula refleja tensiones propias de la implementación de políticas sociales en Ecuador. La diversidad de opiniones y el conflicto de perspectivas en un ambiente académico forman la base del problema formativo: cómo analizar críticamente una política pública sin consenso social.

La experiencia en el aula revela una dificultad central: los estudiantes de Trabajo Social carecen de un marco analítico sólido para examinar críticamente los programas de transferencias monetarias condicionadas (TMC), lo que limita su capacidad para comprender la compleja interacción entre el alivio inmediato de la pobreza y la perpetuación de dinámicas estructurales de dependencia y desigualdad (Cecchini & Madariaga, 2011a).

Este problema es fundamental en la formación de Trabajadores Sociales, quienes requieren herramientas para evaluar políticas sociales más allá de su intención declarada. Si bien las TMC, como el Bono de Desarrollo Humano en Ecuador, han demostrado eficacia en la reducción de pobreza monetaria a corto plazo y en aumentar la asistencia escolar físz (Fiszbein et al., 2009), su diseño e implementación conllevan efectos secundarios y limitaciones estructurales. Los futuros profesionales deben poder discernir entre la provi-

sión de un alivio inmediato y la construcción de capacidades autónomas y sostenibles en la población vulnerable (Hernández Bazán, 2024).

Ignorar esta problemática formativa genera profesionales con una comprensión superficial de la protección social. Las consecuencias se proyectan en su práctica futura: un análisis técnico deficiente, la reproducción acrítica de narrativas oficiales y la incapacidad para diseñar o abogar por intervenciones que trasciendan el enfoque paliativo. Esto perpetúa un modelo que, pese a mitigar privaciones extremas, no transforma las bases de la desigualdad social en el mercado laboral y el acceso a servicios (Sáinz, 2004; Stampini et al., 2023).

El debate en el aula de Análisis de Políticas Sociales constituye la evidencia primaria. Un estudiante defendía el carácter condicionado del bono como garante de derechos, mientras otro lo cuestionaba por generar dependencia. Un tercero señalaba su naturaleza paliativa, al no atacar problemas estructurales como el desempleo. Este intercambio refleja la polarización del debate público, pero también la falta de un lenguaje común y de categorías analíticas, como las brechas de implementación y los desafíos de sostenibilidad fiscal (Silva et al., 2024), para trascender la mera opinión y construir un análisis fundamentado.

En síntesis, el problema formativo identificado es la insuficiente capacidad de los estudiantes para realizar un análisis crítico y multidimensional de las TMC, situándolas en el contexto más amplio de la desigualdad y la protección social en América Latina (Samaniego 2014). Superar esta limitación es imperativo para formar agentes de cambio capaces de intervenir en la realidad compleja de la pobreza. Esta necesidad conduce directamente a definir el propósito de la sistematización: reconstruir y analizar esta experiencia pedagógica para diseñar una estrategia didáctica que fortalezca dichas competencias críticas.

El propósito nace de la observación directa en el aula, donde el debate sobre las transferencias monetarias evidenció opiniones fragmentadas y una dificultad para articular un análisis estructural. La sistematización se orienta a extraer los aprendizajes logrados en la facilitación de dicho espacio dialógico. Se busca comprender cómo la discusión guiada puede trascender la anécdota y convertirse en una herramienta para deconstruir críticamente una política pública, examinando no solo sus beneficios inmediatos sino también sus limitaciones y efectos no deseados a largo plazo.

Esta sistematización se inscribe en la necesidad de documentar prácticas educativas que fomenten el pensamiento crítico en la educación superior, un eje fundamental en la formación de profesionales en Ciencias Sociales. Autores como Freire (1970) enfatizan

que la educación verdadera no consiste en la mera transferencia de conocimiento, sino en el cultivo de una conciencia crítica que permita a los estudiantes interpretar y transformar su realidad. Sistematizar esta experiencia aporta un caso concreto a este principio pedagógico, mostrando su aplicación en un contexto disciplinar específico.

Para colegas docentes, esta narrativa ofrece una estrategia concreta y reproducible para gestionar debates complejos en el aula, transformando el disenso en una oportunidad de aprendizaje profundo. Para los estudiantes, modela la importancia de sustentar sus posturas en evidencias y marcos teóricos, trascendiendo la polarización simplista. El principal aporte es demostrar que es posible y necesario crear espacios reflexivos donde se analicen las tensiones inherentes a las políticas de protección social, formando así profesionales más analíticos y menos dogmáticos.

En definitiva, el propósito de esta sistematización es convertir una sesión de aula vibrante en un objeto de estudio que ilumine los procesos de enseñanza-aprendizaje del análisis crítico. Al documentar esta práctica, no solo se busca validar una metodología, sino también contribuir a la discusión sobre la formación de identidad profesional en Trabajo Social, donde la escritura y la reflexión sistematizada son actos constitutivos de la práctica profesional (Bolívar, 2002). Este ejercicio prepara el terreno para establecer, en el siguiente puente, los criterios de valor que permitirán evaluar los logros de esta experiencia.

El valor principal de esta experiencia reside en demostrar cómo la gestión pedagógica del debate controversial puede transformarse en una estrategia efectiva para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes de Trabajo Social, superando la enseñanza tradicional basada en la transmisión unidireccional de contenidos.

La innovación central de esta práctica fue convertir el disenso estudiantil en el motor del aprendizaje, mediante una facilitación docente que promovió la argumentación fundamentada. A diferencia de aproximaciones que evitan la controversia, esta experiencia adoptó conscientemente la complejidad política de las transferencias monetarias como oportunidad pedagógica. Este enfoque se alinea con los principios de la investigación-acción en el aula, donde el docente investiga su propia práctica para transformarla (Elliot, 2000), diseñando actividades que exigen a los estudiantes articular posturas con base en evidencia y marcos teóricos, no solo en opiniones.

El impacto más significativo se observó en la evolución del discurso estudiantil, que transitó de generalizaciones a argumentos con mayor profundidad analítica. Los estudiantes se constituyeron en el centro del proceso, desarrollando capacidad para problematizar

políticas aparentemente benéficas y reconocer sus dimensiones conflictivas. Este resultado refleja el desarrollo de una práctica reflexiva Schön (1987), donde los futuros profesionales no solo aplican técnicas, sino que cuestionan los supuestos y consecuencias de las intervenciones sociales, una competencia fundamental para su ejercicio profesional ético y efectivo.

La experiencia presenta alta transferibilidad debido a su flexibilidad y bajo requerimiento de recursos materiales. Cualquier docente puede replicar el núcleo de la estrategia: seleccionar un tema socialmente controvertido, establecer reglas básicas para el debate dialógico y guiar la síntesis de aprendizajes. Su valor como modelo compartible reside en ofrecer un protocolo claro para gestionar la complejidad en el aula, contribuyendo a un repertorio pedagógico colectivo. Como señala Pérez Gómez (2012), compartir estas prácticas enriquece la cultura docente y responde a la necesidad de formar ciudadanos y profesionales capaces de analizar críticamente su realidad.

En conjunto, los criterios de valor —innovación metodológica, impacto en el desarrollo de competencias críticas y alta potencialidad de réplica— establecen los méritos de esta sistematización. La experiencia se erige como un testimonio concreto de cómo la docencia puede crear espacios para el análisis riguroso de lo social, generando conocimiento práctico valioso para la comunidad educativa O. H. Jara (2018). Este reconocimiento del valor inherente a la práctica conduce directamente a la necesidad de delimitarla con precisión como objeto de estudio en el siguiente puente.

Es necesario entender que las transferencias monetarias involucra dimensiones técnicas, sociales, económicas, políticas y hasta culturales, y dentro del rol del profesional de trabajo social es mucho más desafiante como es el de protección social y pública dejando de lado el asistencialismo y llevarlo a la promoción autónoma, dejando de romantizar la pobreza y dando el valor, dignidad a las personas en condición de vulnerabilidad de pobreza y extrema pobreza; el rol del estado se vuelve más complejo en este tema puesto que quizás tiene una mirada más política que desarrollistas; llevando al programa generar dependencia en absoluto del estado, deberían cambiar las estrategias para la verdadera promoción, humana, generando justicia social, agregando valor a los mismos; reconociendo capacidades de esta población, generando empleos dignos apegados a la normativas laborales actuales, procurando el bienestar y desarrollo de los mismos.

3.2. Cimientos de la estrategia

El primer módulo permitió establecer los fundamentos narrativos y problemáticos de esta sistematización. A través de la contextualización del aula de Trabajo Social, se identificó el problema formativo central: la dificultad de los estudiantes para realizar un análisis crítico y multidimensional de las Transferencias Monetarias Condicionadas. Frente a esto, se definió como propósito sistematizar la experiencia de facilitar un debate controversial como estrategia pedagógica, cuyo valor radica en su innovación metodológica y su potencial transferibilidad. Finalmente, se delimitó con precisión el objeto de estudio al proceso de facilitación y sus efectos en el desarrollo del pensamiento crítico, acotado a una sesión específica con sesenta estudiantes.

Este recorrido inicial, de naturaleza predominantemente narrativa y diagnóstica, da paso ahora al Módulo 2, dedicado a la fundamentación conceptual y operativa. En esta nueva fase, se construirá el andamiaje teórico y metodológico que sustenta la experiencia. Para ello, se articularán conceptos fundamentales como políticas públicas, análisis crítico, bienestar subjetivo y protección social, organizados en dimensiones técnicas, sociales y pedagógicas. Esta fundamentación se apoyará en un corpus bibliográfico especializado y definirá los indicadores y métodos—como el análisis cualitativo de discurso y la investigación-acción—que permitirán analizar rigurosamente la práctica sistematizada.

Los conceptos que estructuran esta sistematización son:

1) Análisis crítico-reflexivo, 2) Debate académico, 3) Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) 4) Población vulnerable, 5) Bienestar subjetivo.

Estos conceptos fueron seleccionados por articular la experiencia desde tres dimensiones esenciales: la metodológica (debate como estrategia pedagógica), la disciplinar (TMC como objeto de estudio en Trabajo Social) y la formativa (desarrollo de análisis crítico-reflexivo). Constituyen el andamiaje teórico que permite examinar cómo una práctica de aula específica contribuye a formar profesionales capaces de evaluar políticas sociales complejas, vinculando la discusión teórica con las realidades de la población vulnerable y su bienestar.

El análisis crítico-reflexivo se entiende como la capacidad de examinar problemáticas sociales cuestionando supuestos, relaciones de poder y consecuencias estructurales. Según Domingo (2021) este proceso define al profesional reflexivo que "piensa sobre su práctica" para transformarla, competencia esencial en la formación de trabajadores sociales. Por otra parte, las Transferencias Monetarias Condicionadas son "programas de

protección social que otorgan subsidios en efectivo a familias en situación de pobreza, condicionados a inversiones en capital humano"(Cecchini & Madariaga, 2011a), p. 15. Este concepto resulta nodal para comprender tanto el objeto de debate estudiantil como las tensiones entre alivio inmediato y transformación estructural.

En conjunto, estos conceptos organizan la experiencia al establecer un diálogo constante entre la práctica pedagógica (análisis crítico y debate), el contenido disciplinar (TMC y población vulnerable) y el horizonte formativo (bienestar subjetivo). Esta triangulación conceptual no solo proporciona coherencia al análisis, sino que abre el camino hacia la operacionalización de dimensiones específicas—como la técnica-programática, la socio-crítica y la pedagógica—que serán desarrolladas en el siguiente puente.

Las dimensiones analíticas constituyen categorías organizadoras que permiten desagregar una experiencia compleja en componentes significativos para su estudio sistemático. En sistematización, funcionan como prismas que revelan distintas facetas de la práctica pedagógica, facilitando una reconstrucción crítica que trasciende lo anecdótico (O. H. Jara, 2018). Su formulación responde a la necesidad de operacionalizar los conceptos estructurantes, transformándolos en planos de observación específicos que orienten el análisis y la interpretación de la experiencia (Flick, 2014). Este ejercicio es fundamental para construir una mirada integral sobre el fenómeno educativo sin perder rigor analítico.

A partir de los conceptos estructurantes, se formulan las siguientes dimensiones analíticas:

1. Dimensión pedagógico-formativa,
2. Dimensión técnico-programática,
3. Dimensión socio-política,
4. Dimensión ético-profesional.

La dimensión pedagógico-formativa se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que promueven el análisis crítico-reflexivo. Se fundamenta en la concepción del docente como investigador en el aula Lankshear y Knobel (2003) y en la pedagogía dialógica como herramienta para deconstruir problemas sociales complejos López (n.d.). Esta dimensión examina cómo la facilitación del debate transforma opiniones iniciales en argumentos fundamentados, desarrollando competencias profesionales esenciales. Ejemplo: La evolución del discurso estudiantil desde posturas polarizadas hacia análisis que identificaban tensiones entre alivio inmediato y dependencia estructural.

La dimensión técnico-programática aborda el diseño e implementación concreta de las Transferencias Monetarias Condicionadas como política pública. Se sustenta en literatura especializada que analiza su arquitectura institucional, mecanismos de focalización y condicionalidades (Cecchini & Madariaga, 2011b; Stampini et al., 2023). Examina cómo los aspectos operativos inciden en la efectividad y en las percepciones sobre su legitimidad. Ejemplo: El debate estudiantil sobre la discrepancia entre el diseño técnico del programa y su implementación real, especialmente en cuanto a cobertura y actualización de registros.

La dimensión socio-política considera las TMC como expresión de modelos de desarrollo y relaciones de poder. Incorpora el análisis de la desigualdad estructural (Sáinz, 2004) y las tensiones entre protección social y autonomía. Esta dimensión explora cómo se negocia en el aula el conflicto entre el derecho a la protección y la crítica a la dependencia institucional. Ejemplo: Las intervenciones que contrastaban la retórica de derechos sociales con la evidencia de efectos no deseados en la autonomía de los beneficiarios.

La dimensión ético-profesional se orienta a los principios valorativos que guían la acción del Trabajo Social. Se fundamenta en la reflexión sobre la dignidad humana, la justicia social y el tránsito del asistencialismo a la promoción autónoma Rodríguez (2009). Analiza cómo se construye en los estudiantes una postura ética frente a dilemas prácticos de la intervención social. Ejemplo: La identificación del *status quo* de la vulnerabilidad de la reflexión sobre la romantización de la pobreza versus la promoción de capacidades.

En conjunto, estas dimensiones organizan la experiencia al proporcionar una estructura analítica multidimensional que captura su complejidad inherente. La articulación entre lo pedagógico, lo técnico, lo político y lo ético permite una reconstrucción rigurosa que honra la integralidad del fenómeno estudiado según Buenfil Burgos (2010). Esta formulación prepara el terreno para la construcción de indicadores específicos que operacionalicen cada dimensión, facilitando el análisis sistemático de las evidencias recogidas y garantizando una mirada integral (Ramírez-Ramírez, 2018).

Los indicadores constituyen herramientas fundamentales en la sistematización, pues operacionalizan las dimensiones analíticas en elementos observables y medibles. Según O. H. Jara (2018), permiten transformar conceptos abstractos en referentes concretos para el análisis. Su construcción responde a la necesidad de establecer criterios específicos que orienten la recolección y análisis de evidencias, garantizando rigor metodológico y trazabilidad en el proceso investigativo (Flick, 2014). Estos indicadores funcionan como

brújulas que guían la identificación de manifestaciones concretas de cada dimensión en la experiencia pedagógica.

Dimensión pedagógico-formativa

- Grado de participación en debates controversiales.
- Evolución del discurso hacia argumentos fundamentados.
- Uso de marcos teóricos para sustentar posturas.

Dimensión técnico-programática

- Comprensión del diseño institucional de las TMC.
- Identificación de mecanismos de focalización.
- Análisis de condicionalidades y su implementación.

Dimensión socio-política

- Reconocimiento de tensiones entre protección social y autonomía.
- Identificación de modelos de desarrollo subyacentes.
- Análisis de relaciones de poder en la política social.

Dimensión ético-profesional

- Reflexión sobre dignidad y justicia social.
- Cuestionamiento del asistencialismo.
- Propuestas de promoción autónoma.

La dimensión pedagógico-formativa se evalúa mediante indicadores que capturan el desarrollo del pensamiento crítico. Como señala Schön (1987), la reflexión en la acción se manifiesta cuando los estudiantes transforman opiniones espontáneas en argumentos fundamentados. Los indicadores miden esta evolución discursiva y la apropiación de herramientas analíticas, esencial en la formación profesional. Ejemplo: El contraste entre intervenciones iniciales basadas en percepciones y posteriores sustentadas en conceptos como "focalización.^o condicionalidad".

La dimensión técnico-programática emplea indicadores que examinan la comprensión de la arquitectura de las TMC. Según Cecchini y Madariaga (2011a), el análisis técnico debe considerar diseño, implementación y brechas. Los indicadores buscan capturar esta comprensión multidimensional, crucial para una evaluación informada de políticas públicas. Ejemplo: Los debates sobre discrepancias entre el diseño formal del Bono de Desarrollo Humano y su implementación efectiva en territorios.

La dimensión socio-política utiliza indicadores que revelan la capacidad de analizar tensiones estructurales. Sáinz (2004) destaca la importancia de comprender cómo las políticas interactúan con desigualdades preexistentes. Los indicadores focalizan en esta conciencia de complejidad socio-política. Ejemplo: La identificación hecha por (Kaztman, 2021) del estatus quo de la vulnerabilidad (p. 387), como fenómeno que trasciende lo técnico.

La dimensión ético-profesional se vale de indicadores que exploran la construcción de una postura valorativa. En línea con Schön (1987), estos reflejan el desarrollo de un juicio profesional ético, sensible a dilemas entre asistencia inmediata y autonomía a largo plazo. Ejemplo: Las reflexiones sobre la romantización de la pobreza versus la promoción de capacidades.

En conjunto, estos indicadores constituyen un sistema de observación multidimensional que permite captar la riqueza y complejidad de la experiencia formativa. Como plantea Stake (1995) la validez en estudios de casos complejos depende de esta capacidad para operacionalizar constructos abstractos en observables específicos. El sistema diseñado no solo facilita el análisis riguroso, sino que asegura que la interpretación honre la integralidad del fenómeno educativo estudiado, equilibrando aspectos técnicos, políticos, pedagógicos y éticos.

En el marco de una sistematización de experiencias, las fuentes y métodos de verificación cumplen un rol esencial para garantizar la validez y confiabilidad del proceso reconstructivo. Las fuentes constituyen los insumos primarios que documentan la experiencia, mientras que los métodos de verificación establecen los procedimientos sistemáticos para analizar y contrastar dicha información. Como señala O. Jara (2019), la sistematización exige un rigor metodológico que se apoya en la diversidad y triangulación de evidencias. Este puente organiza y justifica las fuentes utilizadas en esta investigación, así como los métodos específicos para validar su contenido, asegurando que la interpretación de la experiencia se sustente en un entramado sólido y coherente de datos y referentes teóricos.

Las fuentes principales que sustentan esta sistematización son:

- Registros de campo del docente realizados durante las sesiones de debate.
- Observaciones detalladas de las interacciones estudiantiles.
- Producciones discursivas y argumentativas de los estudiantes.
- Bibliografía especializada en políticas sociales y transferencias monetarias condicionadas.
- Marco teórico pedagógico sobre formación crítica e investigación-acción.

Los registros de campo del docente constituyen una fuente narrativa clave que captura el desarrollo secuencial del debate y las intervenciones estudiantiles. Su verificación se realiza mediante triangulación con las observaciones de interacción y, en lo posible, con registros audiovisuales, lo que permite contrastar la subjetividad del facilitador con otras miradas sobre el mismo fenómeno. Esta práctica, como indica Hollweck (2025), aumenta la validez interna del estudio al cruzar diferentes perspectivas sobre un mismo evento. Por ejemplo, estos registros evidencian el incremento en la participación y la complejidad de los argumentos, reflejando el indicador pedagógico de evolución del discurso hacia argumentos fundamentados.

Las observaciones de interacciones estudiantiles ofrecen una mirada micro sobre las dinámicas dialógicas y la construcción colectiva de conocimiento. Para su análisis se emplea el método de análisis cualitativo de discurso, que permite identificar patrones repetitivos, cambios en los niveles de argumentación y el uso progresivo de conceptos técnicos. Bazo (2019), destaca que la pertinencia de las fuentes cualitativas reside en su capacidad para revelar procesos que los datos cuantitativos omiten. Estas observaciones muestran, por ejemplo, cómo los estudiantes pasaron de opiniones basadas en percepciones a posturas que incorporaban nociones como focalización o condicionalidad, evidenciando la dimensión técnico-programática.

Las producciones discursivas de los estudiantes, tanto orales como escritas, son fuentes directas de sus procesos de razonamiento. Su verificación se realiza mediante codificación temática, identificando la frecuencia y profundidad en el uso de conceptos clave y marcos teóricos. Stake (1995), enfatiza que la coherencia entre el método y la naturaleza de la fuente es crucial para una interpretación fidedigna. Estas producciones permiten

rastrear, por ejemplo, la reflexión ética en torno a la tensión entre dependencia estatal y autonomía, correspondiente a la dimensión ético-profesional.

La bibliografía especializada y el marco teórico pedagógico actúan como fuentes de contextualización y contraste teórico. Su verificación se realiza mediante revisión crítica y comparación con los hallazgos empíricos, lo que permite situar la experiencia dentro de debates más amplios. Autores como (Cecchini & Madariaga, 2011b; Schön, 1987), aportan marcos conceptuales que enriquecen la interpretación de las tensiones identificadas en el aula, validando así la articulación entre teoría y práctica.

La articulación intencionada de estas fuentes y métodos de verificación confiere robustez y credibilidad a la sistematización. La triangulación entre registros de campo, observaciones y producciones discursivas permite captar la multidimensionalidad de la experiencia, desde lo actitudinal hasta lo conceptual. Como afirma Vasilachis (2006), la convergencia de evidencias desde distintas fuentes fortalece la consistencia de las conclusiones. Este enfoque metodológico integral no solo valida la presencia de los indicadores definidos, sino que también enriquece la interpretación de la práctica pedagógica, mostrando cómo el debate controversial puede ser una estrategia efectiva para desarrollar pensamiento crítico en futuros trabajadores sociales. Puntuación

La construcción del andamiaje conceptual y dimensional de esta sistematización se fundamenta en la necesidad de otorgar rigor y profundidad al análisis de una experiencia pedagógica compleja. Los conceptos estructurantes—análisis crítico-reflexivo, debate académico, transferencias monetarias condicionadas, población vulnerable y bienestar subjetivo—no fueron seleccionados de manera arbitraria, sino que emergen de la interacción observada en el aula entre la práctica formativa, el contenido disciplinar y el contexto social. Como sostiene O. Jara (2019), la sistematización requiere de una estructura conceptual que permita interpretar la experiencia más allá de lo anecdótico. Estos conceptos articulan tres dimensiones esenciales: lo metodológico-pedagógico, lo disciplinar y lo formativo, permitiendo una comprensión integral del fenómeno estudiado.

Las dimensiones analíticas—pedagógico-formativa, técnico-programática, socio-política y ético-profesional—operacionalizan estos conceptos en planos de observación específicos. Su formulación responde a la necesidad de desagregar la experiencia en facetas analíticamente manejables sin perder su integralidad. Mata y Gamero (2018), enfatiza que la construcción de dimensiones claras es crucial para guiar la recolección y el análisis de datos en investigaciones cualitativas. Por ejemplo, la dimensión pedagógico-formativa se sustenta en la noción de docente como investigador en el aula. (Davini, n.d.), mientras que

la dimensión ético-profesional se ancla en la reflexión sobre la práctica de Schön (1987), asegurando que cada categoría dialogue con tradiciones teóricas consolidadas.

La articulación entre estos conceptos y dimensiones permite captar la riqueza de una experiencia en la que el debate sobre políticas sociales se convierte en un espacio de formación profesional crítica. Esta triangulación entre lo teórico, lo metodológico y lo práctico dota a la sistematización de una solidez conceptual que trasciende la mera descripción, situando la experiencia dentro de discusiones pedagógicas y disciplinarias más amplias. Así, el conjunto conceptual y dimensional no solo organiza el análisis, sino que también legitima la experiencia como objeto de estudio válido y significativo para la formación en Trabajo Social.

Los indicadores constituyen el puente necesario entre las dimensiones teóricas y la evidencia empírica, operacionalizando constructos abstractos en elementos observables y analizables. Su diseño se alinea con la premisa de (Hollweck, 2025) de que la validez en la investigación cualitativa se fortalece cuando los conceptos se traducen en indicadores específicos y medibles. Para la dimensión pedagógico-formativa, indicadores como evolución del discurso hacia argumentos fundamentados o uso de marcos teóricos, permiten rastrear el desarrollo del pensamiento crítico, reflejando la capacidad de los estudiantes para trascender opiniones iniciales y construir análisis sustentados, en línea con la reflexión en la acción que propone (Schön, 1987).

En la dimensión técnico-programática, indicadores como comprensión del diseño institucional o identificación de mecanismos de focalización buscan capturar la apropiación por parte de los estudiantes de los aspectos operativos de las TMC. Estos se derivan del análisis especializado de autores como (Cecchini & Madariaga, 2011b), quienes destacan la importancia de evaluar no solo los objetivos de las políticas, sino también su arquitectura institucional y sus brechas de implementación. De manera similar, los indicadores de la dimensión socio-política, como el reconocimiento de tensiones entre protección social y autonomía, buscan evidenciar la capacidad de analizar conflictos estructurales, tal como lo plantea (Sáinz, 2004).

La dimensión ético-profesional se evalúa mediante indicadores que exploran la construcción de una postura valorativa, como la reflexión sobre dignidad y justicia social o el cuestionamiento del asistencialismo. Estos reflejan la formación de un juicio profesional ético, sensible a los dilemas entre la provisión inmediata de alivio y la promoción de autonomía a largo plazo. En conjunto, este sistema de indicadores, como señala (Stake, 1995), ofrece una lente multidimensional para apreciar la complejidad del caso, garanti-

zando que el análisis capture tanto los avances formativos como las tensiones propias del objeto de estudio.

La selección de fuentes y métodos de verificación se realizó con el propósito de asegurar que la interpretación de la experiencia se sustente en un espectro amplio y diverso de evidencias. Las fuentes primarias—registros de campo, observaciones de interacciones y producciones discursivas de los estudiantes—constituyen el núcleo evidencial, pues capturan de forma directa las dinámicas del aula. Como afirma (O. Jara, 2019), “la riqueza de una sistematización reside en su capacidad para dialogar con las huellas concretas que la experiencia ha dejado”. Estas fuentes se complementan con la bibliografía especializada y el marco teórico pedagógico, que actúan como referentes externos para contextualizar y contrastar los hallazgos.

Los métodos de verificación asociados a cada fuente fueron elegidos por su idoneidad para extraer significado de materiales cualitativos. El análisis cualitativo de discurso aplicado a las observaciones permite identificar patrones y evoluciones en el razonamiento estudiantil, mientras que la codificación temática de las producciones discursivas revela el uso progresivo de conceptos y marcos teóricos. Flores y Anselmo (2019), sostiene que la pertinencia metodológica se juzga por la capacidad de un método para revelar las capas de significado presentes en los datos. La triangulación entre registros, observaciones y producciones, recomendada por Hollweck (2025), fortalece la validez interna al cruzar múltiples miradas sobre un mismo fenómeno.

La integración de la bibliografía y el marco teórico mediante la revisión crítica asegura que la experiencia no se analice en un vacío, sino en diálogo con el conocimiento existente. Este enfoque metodológico mixto no solo valida la presencia de los indicadores definidos, sino que también enriquece la interpretación, mostrando cómo la práctica pedagógica documentada contribuye a debates más amplios sobre la formación en Trabajo Social y la pedagogía crítica. La coherencia entre el tipo de fuente y el método de verificación, subrayada por Stake (1995), es la clave para una reconstrucción fidedigna y robusta de la experiencia.

En su conjunto, la arquitectura teórica y metodológica de esta sistematización—conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos—constituye un sistema coherente y rigurosamente fundamentado que permite analizar la experiencia pedagógica en toda su complejidad. La articulación entre estos componentes asegura que el proceso de reconstrucción e interpretación trascienda lo descriptivo para convertirse en una reflexión críticamente informada. Como señalan (O. Jara, 2019) y (Hollweck, 2025), el valor de una sistemati-

zación reside en su capacidad para generar conocimiento a partir de la práctica, mediante un marco que es a la vez sistemático y flexible.

Este diseño global refleja un equilibrio entre el rigor metodológico y la relevancia formativa. Los conceptos y dimensiones proporcionan la profundidad teórica necesaria, los indicadores permiten una evaluación precisa de los avances, y las fuentes y métodos garantizan que las conclusiones se deriven de evidencias sólidas y contrastadas. La inclusión de perspectivas como la escritura académica como práctica social Carlini (2017), podría, en futuros desarrollos, enriquecer aún más el análisis de las producciones discursivas de los estudiantes, visibilizando cómo el lenguaje media la construcción de su identidad profesional.

En definitiva, la justificación teórica del conjunto presentada valida esta sistematización como un ejercicio de investigación reflexiva que no solo documenta una práctica educativa, sino que también contribuye a la discusión sobre cómo formar profesionales sociales críticos y éticos. La coherencia interna entre todos sus componentes asegura que los aprendizajes derivados sean tanto significativos para la práctica docente inmediata como transferibles a otros contextos de formación en Ciencias Sociales.

El Módulo 2 ha permitido construir un andamiaje conceptual y operativo robusto para la sistematización, transitando de manera articulada por cinco puentes fundamentales. Se inició con la identificación de conceptos estructurantes—análisis crítico-reflexivo, debate académico, transferencias monetarias condicionadas, población vulnerable y bienestar subjetivo—que, en diálogo con autores como Schön (1987) y Cecchini y Madariaga (2011b), otorgan profundidad teórica al objeto de estudio. Estos conceptos se operacionalizaron en cuatro dimensiones analíticas—pedagógico-formativa, técnico-programática, socio-política y ético-profesional—que, siguiendo a (O. Jara, 2019) que indican que se organizan la experiencia en planos de observación específicos y manejables. Posteriormente, se construyó un sistema de indicadores que, fundamentado en Hollweck (2025) y Stake (1995), permite traducir esas dimensiones en elementos observables y medibles. Finalmente, se definieron las fuentes de evidencia y sus respectivos métodos de verificación, asegurando mediante la triangulación—tal como recomienda Hollweck (2025), que la interpretación de la experiencia se sustente en un espectro diverso y confiable de datos, desde registros de campo hasta producciones estudiantiles y marcos teóricos especializados.

Este conjunto meticulosamente diseñado proporciona la seguridad metodológica necesaria para avanzar hacia el Módulo 3, donde se realizará la reconstrucción e interpreta-

ción analítica de la experiencia. La claridad de los conceptos, la precisión de las dimensiones, la operatividad de los indicadores y la solidez del plan de verificación conforman una hoja de ruta rigurosa que garantiza que el análisis posterior será sistemático y fundamentado. Este marco asegura que la estrategia pedagógica del debate como herramienta para el análisis crítico-reflexivo podrá ser examinada en toda su complejidad, permitiendo no solo describir lo sucedido en el aula, sino también interpretar cómo se construyeron aprendizajes profundos y competencias profesionales en los estudiantes. De este modo, el Módulo 2 no solo cierra una fase de fundamentación, sino que abre de manera confiable la puerta a la fase analítica, donde se extraerán los aprendizajes más significativos de la práctica y se consolidará la contribución de esta sistematización a la formación en Trabajo Social.

Con este sólido entramado teórico y metodológico, la sistematización se encuentra preparada para transitar de los fundamentos a la interpretación profunda, transformando la práctica educativa en conocimiento válido y transferible.

3.3. Más allá del plan de estudio

El Módulo 2 permitió construir un sólido entramado conceptual y operativo para esta sistematización. A través de la identificación de conceptos estructurantes como el análisis crítico-reflexivo, las Transferencias Monetarias Condicionadas y el bienestar subjetivo, se establecieron dimensiones analíticas e indicadores que organizan y dan rigor a la experiencia pedagógica documentada. Este marco, respaldado por fuentes diversas y métodos de verificación triangulados, no solo otorga profundidad teórica al proceso de facilitación del debate, sino que también asegura que su interpretación se sustente en evidencias concretas y referentes especializados. Con este fundamento metodológico, la sistematización se encuentra preparada para trascender lo descriptivo y avanzar hacia una reflexión curricular y formativa.

Ahora, el foco se desplaza hacia la articulación de esta experiencia con el proyecto formativo de la carrera de Trabajo Social. El siguiente paso consiste en examinar cómo la práctica de facilitar debates controversiales sobre políticas sociales contribuye al desarrollo de competencias profesionales específicas y se alinea con el perfil de egreso definido por el programa. Este giro permitirá situar la experiencia no solo como una innovación pedagógica aislada, sino como una estrategia intencionada que fortalece la formación de trabajadores sociales críticos, éticos y técnicamente capacitados para intervenir en reali-

dades complejas. De este modo, el Módulo 3 se orienta a explorar y validar el vínculo entre la práctica áulica y los horizontes formativos de la disciplina.

3.3.1. Competencias del perfil de la carrera

La sistematización de experiencias educativas adquiere pleno sentido cuando logra establecer un diálogo explícito con los fines formativos de la carrera. Vincular la práctica pedagógica analizada con el perfil de egreso no es un ejercicio retórico, sino una condición necesaria para validar su pertinencia curricular y su contribución a la formación de profesionales idóneos. En un contexto socioeducativo complejo, donde se demanda que los futuros trabajadores sociales sean capaces de actuar competentemente en situaciones profesionales, se hace imperioso demostrar cómo las actividades de aula desarrollan efectivamente esas capacidades. Este puente se propone, por tanto, identificar y argumentar la relación entre la experiencia de facilitación de debates controversiales y el desarrollo de competencias específicas del perfil en Trabajo Social, entendidas como conjuntos integrados de conocimientos, habilidades y valores.

A partir del análisis de la experiencia y de la confrontación con el perfil de la carrera, se han seleccionado cuatro competencias centrales que se vieron particularmente fortalecidas: 1) La competencia para el análisis crítico de la realidad social y la elaboración de diagnósticos sociales; 2) La capacidad de intervención a nivel comunitario, institucional y territorial; 3) El dominio de la ética profesional y los valores propios del Trabajo Social; 4) Las competencias comunicativas para el trabajo interdisciplinario. Esta selección no agota el perfil, pero focaliza la mirada en aquellas capacidades donde la experiencia documentada mostró una contribución más significativa y evidenciable, alineándose con la noción de F. X. González y Ortiz (2008), de formar profesionales para la incertidumbre y la complejidad.

La primera competencia, el análisis crítico de la realidad social, se fundamenta en la capacidad de deconstruir problemas multidimensionales, cuestionando supuestos y relaciones de poder subyacentes. La experiencia del debate sobre las Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) impulsó a los estudiantes a trascender opiniones iniciales y elaborar diagnósticos sociales más complejos, sustentados en marcos teóricos y evidencia. Como señala Ángel (2003), una competencia se manifiesta al movilizar saberes para resolver problemas auténticos. En la práctica, esto se evidenció cuando los estudiantes, inicialmente polarizados a favor o en contra de las TMC, lograron elaborar análisis que

integraban tanto la efectividad técnica de los programas como sus implicaciones socioestructurales, reconociendo tensiones entre el alivio inmediato y la potencial dependencia.

La segunda competencia clave es la capacidad de intervención a nivel comunitario, institucional y territorial. Esta va más allá del diseño teórico de proyectos y se centra en su implementación contextualizada. La discusión en el aula, al simular un espacio de negociación de sentidos sobre políticas públicas reales, funcionó como un microcosmos de la intervención profesional. Los estudiantes debieron considerar las condicionalidades de las TMC no como meros dispositivos técnicos, sino en su interacción con las dinámicas comunitarias y las capacidades institucionales locales. Un ejemplo concreto fue la identificación, en sus argumentos, de la brecha entre el diseño formal del Bono de Desarrollo Humano y los desafíos de su implementación en territorios con baja densidad institucional, demostrando una comprensión incipiente de la gestión de la intervención social en contextos reales.

La tercera competencia, el dominio de la ética profesional y la deontología, constituye el pilar valorativo de la profesión. La experiencia del debate controversial activó de manera natural la reflexión ética, obligando a los estudiantes a posicionarse frente a dilemas prácticos, como la tensión entre la provisión de asistencia inmediata y la promoción de la autonomía de los beneficiarios. Esta reflexión se alinea con la concepción de la ética no como un decálogo, sino como un juicio reflexivo en la acción Schön (1987). Como evidencia, se observó cómo varias intervenciones estudiantiles cuestionaron el asistencialismo y la romantización de la pobreza, proponiendo en su lugar un enfoque centrado en la promoción de capacidades y el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, principios nodales de la deontología del Trabajo Social.

Finalmente, la cuarta competencia identificada son las competencias comunicativas para el trabajo interdisciplinario. El debate académico exigió a los estudiantes articular y defender sus posturas con claridad y fundamento, escuchar críticamente las perspectivas opuestas y construir colectivamente conocimiento. Esta práctica dialógica es una base esencial para el futuro trabajo en equipos multidisciplinarios, donde la comunicación efectiva es crucial. Como plantea Carlino (2017), la escritura y la oralidad académicas son prácticas sociales que median la construcción del conocimiento y la identidad profesional. En las producciones discursivas de los estudiantes se pudo rastrear un uso progresivamente más preciso de conceptos técnicos y una mayor capacidad para integrar críticas a sus argumentos, mostrando una evolución hacia una comunicación más profesional y colaborativa.

En síntesis, la experiencia de facilitación del debate controversial demostró ser un escenario pedagógico fértil para el desarrollo integrado de competencias centrales del perfil del trabajador social. No se trató de una mera adquisición de conocimientos fragmentados, sino de la puesta en práctica de un saber actuar complejo Herreras (2009), que entrelazó el análisis técnico, la sensibilidad contextual, el juicio ético y la comunicación fundamentada. La sistematización evidencia así que la estrategia contribuye de manera tangible a la formación de un profesional reflexivo Schön (1987), capaz de analizar críticamente la realidad, intervenir con pertinencia, actuar con un sólido compromiso ético y comunicarse efectivamente en entornos colaborativos, respondiendo a las demandas de una sociedad del conocimiento compleja y en constante transformación F. X. González y Ortiz (2008).

3.3.2. Resultados de aprendizaje vinculados

La planificación curricular en la educación superior contemporánea ha desplazado su enfoque desde los contenidos que el docente debe transmitir hacia los resultados de aprendizaje que el estudiante debe demostrar. Estos resultados, entendidos como las capacidades concretas y observables que los discentes poseen al finalizar una experiencia formativa (Ángel, 2003), constituyen el eje sobre el cual se articula la calidad y la pertinencia de los procesos educativos. Su importancia radica en que operacionalizan las competencias del perfil de egreso, permitiendo evaluar de manera específica y evidenciable los avances en la formación. En el contexto de esta sistematización, identificar los resultados de aprendizaje logrados a través del debate controversial permite validar su contribución concreta al currículum de la carrera, asegurando una alineación constructiva Romero García (2022), entre la estrategia pedagógica, las actividades realizadas y los fines formativos institucionales.

A partir del análisis de la experiencia y su contraste con el plan de estudios de Trabajo Social, se identifican tres resultados de aprendizaje clave que fueron potenciados mediante la facilitación del debate sobre Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC): 1) Comprender la naturaleza del Estado y de las políticas estatales desde la perspectiva de las ciencias sociales; 2) Analizar críticamente el diseño, implementación e impacto de las políticas sociales; 3) Fundamentar posturas éticas frente a dilemas de la intervención social. Estos resultados, más concretos que las competencias genéricas, permiten apreciar con mayor precisión cómo la práctica pedagógica incidió en la formación disciplinar y

profesional de los estudiantes, respondiendo a la necesidad de formar para la complejidad e incertidumbre de lo real F. X. González y Ortiz (2008).

El primer resultado, comprender la naturaleza del Estado y de las políticas estatales, trasciende la memorización de modelos teóricos para adentrarse en su manifestación concreta. La discusión sobre las TMC obligó a los estudiantes a examinar el rol del Estado no como una entidad abstracta, sino como un actor cuyas decisiones de política materializan un modelo específico de desarrollo y protección social. Como señalan (Cecchini & Madariaga, 2011a), estas transferencias son una expresión palpable de la reconfiguración del Estado social en América Latina. En la práctica, este resultado se evidenció cuando los estudiantes dejaron de lado definiciones genéricas y analizaron cómo, a través de las TMC, el Estado ejerce funciones de redistribución, establece condicionalidades para la ciudadanía y negocia tensiones entre el alivio a la pobreza y la transformación estructural.

El segundo resultado de aprendizaje, analizar críticamente el diseño, implementación e impacto de las políticas sociales, se centra en la capacidad de deconstruir un programa público en sus múltiples dimensiones. El debate funcionó como un espacio de entrenamiento para esta competencia analítica esencial, requiriendo que los estudiantes examinaran no solo los objetivos declarados de las TMC, sino también sus mecanismos operativos, sus brechas de implementación y sus efectos no intencionados. Este enfoque multidimensional es crucial para una evaluación rigurosa, tal como propone la literatura especializada (Sáinz, 2004). Un ejemplo concreto fue la identificación, en las intervenciones estudiantiles, de la discrepancia entre el diseño técnico del Bono de Desarrollo Humano—con sus mecanismos de focalización— y los desafíos logísticos y políticos de su ejecución en territorios con institucionalidad debilitada.

El tercer resultado, fundamentar posturas éticas frente a dilemas de la intervención social, conecta el análisis técnico con la reflexión valorativa que caracteriza al Trabajo Social. La experiencia confrontó a los estudiantes con dilemas prácticos insoslayables, como la tensión entre proveer un alivio inmediato a la pobreza y fomentar la autonomía de las personas, evitando caer en relaciones asistencialistas. Esta reflexión es el núcleo de la práctica reflexiva que propone (Schön, 1987), donde el profesional debe pensar en la acción. Como evidencia, se observó cómo varias argumentaciones estudiantiles pasaron de un juicio binario (a favor o en contra) a un posicionamiento matizado que, citando a R. González (2021), cuestionaba la romantización de la pobreza y abogaba por un enfoque de promoción de capacidades que respetase la dignidad de los beneficiarios.

En síntesis, la experiencia de facilitación del debate controversial demostró ser un dispositivo pedagógico altamente efectivo para el logro de resultados de aprendizaje complejos y centrales en la formación en Trabajo Social. La evolución discursiva de los estudiantes, desde percepciones iniciales polarizadas hacia argumentos fundamentados que integraban dimensiones técnicas, políticas y éticas, constituye una prueba tangible de este avance. La pertinencia curricular de la estrategia reside precisamente en esta capacidad para alinear una actividad de aula específica (el debate) con resultados de aprendizaje de alto nivel (Hailikari et al., 2022), que a su vez son componentes esenciales de las competencias profesionales más amplias (Corbella & Aguilar, 2017). De este modo, la práctica sistematizada no solo enriquece el repertorio docente, sino que valida su contribución sustantiva a un currículum orientado a formar profesionales capaces de comprender, analizar y actuar éticamente en el complejo entramado de las políticas sociales.

La trazabilidad metodológica entre las actividades de aula, los resultados de aprendizaje y las evidencias generadas por los estudiantes constituye un pilar fundamental para validar la coherencia interna de cualquier experiencia educativa. Este principio de alineación constructiva (Spangenberg, 2025) exige que exista una correspondencia explícita entre lo que se planifica hacer (actividades), lo que se espera lograr (resultados) y cómo se demuestra dicho logro (evidencias). Sin esta triangulación, la evaluación de los aprendizajes carece de solidez y la contribución curricular de la innovación pedagógica resulta difusa. Este puente se dedica, por tanto, a desentrañar esta cadena de verificación, mostrando cómo las actividades específicas del debate controversial no solo fueron realizadas por los estudiantes, sino que efectivamente generaron las evidencias necesarias para demostrar el logro de los resultados de aprendizaje previamente identificados, asegurando así una coherencia didáctica esencial (Ángel, 2003).

A partir de la experiencia sistematizada, se pueden destacar cuatro actividades clave que estructuraron el proceso de facilitación del debate y que funcionaron como motores para el desarrollo de aprendizajes complejos: 1) La investigación documental y contextualización teórica previa al debate; 2) La conformación de posturas argumentadas a favor y en contra de las TMC; 3) La realización del debate propiamente dicho, con la facilitación de la discusión dialógica; 4) La elaboración de una síntesis reflexiva individual posterior al debate. Cada una de estas actividades fue diseñada intencionadamente para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes específicas, generando evidencias tangibles del saber actuar de los estudiantes (Arranz, 2011) en un contexto de complejidad creciente F. X. González y Ortiz (2008).

La primera actividad, la investigación documental y contextualización teórica, sentó las bases para un debate informado y sustancial. Esta tarea exigió a los estudiantes ir más allá de la opinión personal y sumergirse en la literatura especializada, comprendiendo los fundamentos teóricos de las políticas sociales y las características específicas de programas como el Bono de Desarrollo Humano. Esta actividad se alinea directamente con el resultado de "comprender la naturaleza del Estado y de las políticas estatales", ya que obligó a los estudiantes a examinar el rol del Estado no de manera abstracta, sino a través del análisis concreto de una de sus principales herramientas de política social (Cecchini & Madariaga, 2011b). La evidencia de este proceso fueron los dossiers documentales preparados por los estudiantes, donde se observaba la selección y síntesis de fuentes académicas y oficiales, sentando un piso común de información para la controversia.

La segunda actividad, la conformación de posturas argumentadas, transformó la información recabada en posicionamientos críticos fundamentados. Los estudiantes, organizados en grupos, debieron construir líneas argumentales sólidas, ya sea defendiendo la eficacia y legitimidad de las TMC o criticando sus limitaciones y efectos perversos. Esta tarea es fundamental para operacionalizar el resultado de analizar críticamente el diseño, implementación e impacto de las políticas sociales, pues forzó a los estudiantes a aplicar los conceptos técnicos (focalización, condicionalidades) a un caso real, evaluando sus virtudes y defectos. Los guiones de argumentación y los esquemas conceptuales producidos por los grupos funcionaron como evidencias claras de su capacidad para estructurar un análisis crítico y anticipar contraargumentos, mostrando un pensamiento en progresión.

La actividad central fue, sin duda, la realización del debate dialógico facilitado. Este espacio de controversia regulada puso a prueba la capacidad de los estudiantes para articular sus argumentos de forma clara, rebatir con fundamento y escuchar activamente las perspectivas opuestas. Esta dinámica compleja fortaleció directamente el resultado de fundamentar posturas éticas frente a dilemas, ya que la interacción face-to-face los confrontó con la dimensión humana y valorativa de las políticas, más allá de lo puramente técnico. Los registros de campo del docente y las transcripciones de fragmentos clave del debate son la evidencia más rica de este logro, mostrando cómo las intervenciones evolucionaron desde posturas rígidas hacia un diálogo más matizado que reconocía, por ejemplo, la tensión inherente entre la urgencia del alivio a la pobreza y el ideal de la autonomía.

Finalmente, la elaboración de una síntesis reflexiva individual posterior al debate cumplió una función metacognitiva crucial. Esta actividad requirió que cada estudiante

procesara lo aprendido, integrara los argumentos escuchados y elaborara una conclusión personal fundamentada. Este ejercicio de reflexión final es el que consolida el análisis crítico-reflexivo como competencia internalizada, permitiendo evaluar la profundidad de la comprensión alcanzada. Las narrativas reflexivas escritas por los estudiantes constituyen la evidencia culminante, donde se pudo rastrear la huella del aprendizaje integral, observándose cómo reconocieron el problema de las TMC de manera más compleja, integrando dimensiones técnicas, políticas y éticas en sus valoraciones finales.

En síntesis, el recorrido desde la investigación inicial hasta la reflexión final demuestra una coherencia curricular y didáctica notable. Cada actividad fue un eslabón necesario en una secuencia formativa cuidadosamente alineada con resultados de aprendizaje de alto orden. Las evidencias recogidas en cada etapa—dosieres, guiones, registros de debate y narrativas reflexivas—no son meros productos, sino testimonios tangibles de un proceso de aprendizaje significativo. Esta trazabilidad confirma que la estrategia del debate controversial, lejos de ser una actividad aislada, se constituye en una práctica pedagógica robusta y pertinente para el currículum del Trabajo Social, capaz de generar las complejas competencias que la profesión y la sociedad actual demandan (Ángel, 2003; F. X. González & Ortiz, 2008).

La reflexión final sobre la alineación curricular constituye un ejercicio fundamental para trascender la mera descripción de una experiencia educativa y valorar su verdadero impacto en la formación profesional. No basta con demostrar que una actividad se realizó o que los estudiantes participaron activamente; es necesario interrogarse sobre cómo dicha práctica dialoga con la estructura formal del currículum, enriquece el perfil de egreso y responde a las demandas de una sociedad en constante transformación. Este proceso reflexivo, lejos de ser una formalidad, es el que permite convertir una innovación pedagógica aislada en una contribución sustantiva y transferible al proyecto formativo de la carrera, asegurando que los aprendizajes sean significativos y pertinentes (Ángel, 2003)

El principal aporte de esta experiencia al currículum de Trabajo Social radica en su capacidad para operacionalizar competencias genéricas del perfil de egreso a través de una práctica pedagógica concreta y situada. La facilitación del debate controversial sobre las TMC demostró ser un dispositivo eficaz para integrar dimensiones often disociadas: la técnica-programática, la socio-política y la ético-profesional. Esta integración es crucial para formar profesionales que no solo comprendan los marcos teóricos de las políticas sociales, sino que también desarrollen la capacidad de actuar competentemente (Zabalza, 2003, p. 12) en escenarios reales de complejidad e incertidumbre, tal como exige el mundo

profesional contemporáneo (F. X. González & Ortiz, 2008). De este modo, la experiencia no se limita a cubrir un contenido, sino que fortalece el núcleo del perfil: la formación de un practicante reflexivo (Schön, 1987) capaz de analizar, intervenir y posicionarse éticamente.

Sin embargo, este proceso de alineación no estuvo exento de tensiones significativas. Una de las más relevantes fue la dificultad para equilibrar la sensibilización frente a la urgencia del alivio social que proporcionan las TMC con la indispensable mirada crítica sobre sus potenciales efectos adversos, como la dependencia institucional. Esta tensión refleja un desafío curricular más amplio: cómo formar profesionales empáticos y a la vez analíticamente rigurosos, que puedan navegar en la paradoja de necesitar políticas de alivio inmediato mientras se trabaja por una transformación estructural de más largo aliento. Asimismo, se presentó el reto pedagógico de traducir la complejidad técnica del diseño e implementación de las TMC a un lenguaje y unas dinámicas accesibles para los estudiantes, sin caer en simplificaciones que desvirtuaran la profundidad del análisis requerido, un desafío que (Díaz-Barriga, 2011) identifica como central en la enseñanza por competencias.

Los aprendizajes derivados de esta tensión fructífera son invaluable para la proyección curricular futura. Se corroboró que el debate controversial es una estrategia idónea para desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de analizar problemas multidimensionales, competencias esenciales para actuar en lo que (F. X. González & Ortiz, 2008) denomina un mundo supercomplejo. El aprendizaje principal no fue solo para los estudiantes, sino también para la docencia, que constató la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje que toleren y aprovechen pedagógicamente la ambigüedad y la controversia. Proyectivamente, esta experiencia sienta las bases para incorporar de manera más orgánica en el currículum metodologías activas complementarias, como la investigación-acción participativa, y para profundizar en un enfoque interdisciplinario que permita abordar las políticas sociales con la riqueza de perspectivas que su complejidad demanda.

En definitiva, la reflexión sobre la alineación curricular confirma que la experiencia sistematizada trasciende su carácter de innovación puntual. Al demostrar una coherencia sustantiva entre la estrategia pedagógica (debate), los resultados de aprendizaje (análisis crítico, posicionamiento ético) y las competencias del perfil de egreso, se valida su integración en el currículum de Trabajo Social. La experiencia no solo responde a la necesidad de saber y saber hacer, sino que avanza hacia la formación de un saber ser profesional (Díaz-Barriga, 2011), capaz de ejercer un juicio crítico y ético en contextos de alta

complejidad social. Así, esta sistematización contribuye a cerrar la brecha entre la teoría curricular declarativa y la práctica formativa efectiva, ofreciendo un modelo concreto para formar trabajadores sociales aptos para los desafíos del siglo XXI.

El recorrido realizado a lo largo de este apartado ha permitido establecer un diálogo sólido y fundamentado entre la experiencia pedagógica del debate controversial y el proyecto formativo de la carrera de Trabajo Social. Mediante la identificación de competencias centrales del perfil de egreso —como el análisis crítico, la intervención contextualizada, la ética profesional y la comunicación dialógica— y su operacionalización en resultados de aprendizaje específicos, se ha demostrado la pertinencia curricular de la estrategia. Esta alineación se materializó en una secuencia de actividades cuidadosamente diseñadas —investigación documental, construcción argumental, debate y reflexión final— que generaron evidencias tangibles del desarrollo de un saber actuar complejo en los estudiantes. La coherencia interna lograda entre competencias, resultados, actividades y evidencias valida la experiencia no como un ejercicio aislado, sino como una contribución significativa a la formación de profesionales reflexivos.

Habiendo cimentado este vínculo curricular con rigor, el análisis se encuentra ahora preparado para dar un giro fundamental: transitar de la validación de la pertinencia a la interpretación de los aprendizajes logrados. La robustez del marco construido —con sus dimensiones, indicadores y fuentes de verificación— proporciona la base metodológica necesaria para examinar, en el siguiente apartado, cómo se manifestaron concretamente las transformaciones en el pensamiento y el discurso de los estudiantes. El foco se desplazará, por tanto, hacia la reconstrucción e interpretación crítica de los procesos de aprendizaje, explorando de qué manera el debate facilitó la evolución desde percepciones iniciales polarizadas hacia argumentos fundamentados y posiciones éticas más conscientes de la complejidad social.

De este modo, la fundamentación curricular se revela como el andamiaje indispensable para interrogar, con profundidad y sentido, la experiencia educativa vivida.

3.3.3. Diseñando entornos para el éxito sostenible

El recorrido analítico realizado en el apartado curricular permitió establecer una vinculación sólida entre la experiencia pedagógica del debate controversial y el proyecto formativo de la carrera de Trabajo Social. A través de la identificación de competencias clave —como el análisis crítico de la realidad social, la intervención contextualizada, la ética

profesional y la comunicación dialógica— y su concreción en resultados de aprendizaje específicos —tales como la comprensión del Estado y sus políticas, el análisis crítico de programas sociales y la fundamentación de posturas éticas—, se validó la pertinencia formativa de la estrategia. Esta alineación se evidenció mediante producciones estudiantiles como dossiers documentales, guiones argumentativos y narrativas reflexivas, que dieron cuenta de un aprendizaje complejo y significativo.

Habiendo cimentado esta conexión con el currículum, el relato da ahora un giro hacia la operacionalización concreta de la experiencia. Se abre así la puerta a la descripción de las estrategias didácticas implementadas —núcleo, soporte y contingencia— que hicieron posible este proceso. Este paso no solo permite transitar de la fundamentación a la acción, sino que también inaugura el relato de la “ingeniería didáctica” que articuló recursos, secuencias y ajustes en tiempo real, mostrando cómo se materializó en el aula la formación de un profesional crítico y reflexivo.

Las estrategias núcleo constituyen el corazón de la experiencia pedagógica sistematizada, entendidas como aquellas acciones didácticas intencionadas y secuenciales que materializaron el propósito formativo en el aula. A diferencia de los apoyos ocasionales o ajustes reactivos, estas estrategias fueron diseñadas desde la planificación para generar las condiciones necesarias que permitieran a los estudiantes desarrollar un análisis crítico-reflexivo sobre las Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC). Su implementación no fue azarosa, sino que respondió a un principio de alineación constructiva Biggs y Tang (2011), donde cada actividad se articuló de manera coherente con los resultados de aprendizaje deseados y con las evidencias que demostrarían su logro. En este sentido, las estrategias núcleo funcionaron como los motores primarios que impulsaron la transformación del discurso estudiantil desde opiniones iniciales basadas en percepciones hacia argumentos fundamentados en marcos teóricos y evidencia.

Las principales estrategias núcleo implementadas fueron: 1) la investigación documental y contextualización teórica previa al debate, 2) la facilitación del debate controversial como estrategia didáctica central, que incluyó la construcción de posturas argumentadas, y 3) la elaboración de una síntesis reflexiva individual posterior al debate. Cada una de estas estrategias fue concebida como una fase interdependiente de una secuencia formativa mayor, orientada a operacionalizar el currículum basado en competencias que promueve la carrera Ángel (2003). La elección de estas estrategias no fue arbitraria; por el contrario, se fundamentó en su potencial para crear un ambiente de aprendizaje donde

el conocimiento no se transmitiera, sino que se construyera colectivamente a través de la controversia, la argumentación y la reflexión metacognitiva.

La secuencia operativa de esta estrategia inició con la asignación de una tarea de investigación documental guiada. Los estudiantes, de manera individual y en grupos, debieron consultar y analizar fuentes académicas y oficiales clave, como los trabajos de Cecchini y Madariaga (2011b), sobre el diseño de las TMC en América Latina y los análisis de Sáinz (2004), sobre desigualdad estructural. El paso siguiente consistió en la elaboración de un dossier documental que sintetizara los hallazgos, enfocándose en comprender la arquitectura institucional de programas como el Bono de Desarrollo Humano, sus mecanismos de focalización y las críticas relativas a sus efectos en la autonomía. Finalmente, se realizó una sesión de socialización de los dossiers, donde los estudiantes contrastaron sus interpretaciones iniciales y el docente aclaró conceptos técnicos fundamentales, sentando un piso común de información para el debate subsiguiente.

Esta estrategia se conectó directamente con el resultado de aprendizaje y comprender la naturaleza del Estado y de las políticas estatales desde la perspectiva de las ciencias sociales. Al exigir a los estudiantes que se sumergieran en la literatura especializada, se logró que trascendieran definiciones genéricas y analizaran el rol del Estado a través de una de sus políticas sociales más concretas. La evidencia más tangible de este logro fueron los dossiers documentales producidos por los estudiantes, donde se observó no solo la selección y síntesis de fuentes, sino también la identificación inicial de tensiones entre los objetivos declarados de las TMC y los desafíos de su implementación. Como señala Carlino (2017), la escritura académica, en este caso la elaboración del dossier, funciona como una práctica social que media la apropiación de conceptos y la construcción de un discurso especializado, lo cual fue fundamental para preparar un debate de calidad.

La puesta en acción de esta estrategia central se desarrolló en varios pasos. Primero, los estudiantes se organizaron en grupos para construir posturas argumentadas específicas, ya sea a favor o en contra de las TMC, utilizando como insumo sus dossiers de investigación. En esta fase, debieron elaborar guiones de argumentación que anticiparan contraargumentos y articularan sus ideas con base en los conceptos técnicos aprendidos. Luego, se procedió al debate propiamente dicho, un espacio dialógico facilitado activamente por el docente, quien actuó como moderador, formuló preguntas provocadoras para profundizar el análisis y aseguró que se respetaran los turnos de intervención. La facilitación se centró en guiar la discusión para que superara el simple intercambio de opiniones

y se convirtiera en un ejercicio de contraste fundamentado, destacando las tensiones entre, por ejemplo, el alivio inmediato a la pobreza y los riesgos de dependencia a largo plazo.

El vínculo de esta estrategia con los resultados de aprendizaje fue múltiple y profundo. Resultó fundamental para el logro de analizar críticamente el diseño, implementación e impacto de las políticas sociales, ya que obligó a los estudiantes a aplicar los conceptos técnicos a un caso real, evaluando virtudes y defectos en tiempo real. Asimismo, fue la estrategia que más contribuyó a fundamentar posturas éticas frente a dilemas de la intervención social, al confrontar a los estudiantes con la dimensión valorativa de las políticas y los dilemas prácticos de la profesión. Las evidencias de este proceso son ricas y variadas: los guiones de argumentación previos mostraron la capacidad de estructurar un análisis, mientras que los registros de campo del docente y las transcripciones de fragmentos del debate dan cuenta de la evolución discursiva, mostrando cómo las intervenciones se enriquecieron con el uso de conceptos como focalización o condicionalidad y cómo se tornaron más matizadas, reconociendo la complejidad de los problemas sociales Schön (1987).

La secuencia final de la experiencia consistió en la elaboración individual de una narrativa reflexiva por parte de cada estudiante. Esta actividad se realizó después del debate, con el objetivo explícito de que los estudiantes procesaran lo aprendido, integraran los argumentos escuchados –incluso aquellos opuestos a su postura inicial– y elaboraran una conclusión personal fundamentada. La consigna exigía no solo resumir lo discutido, sino articular un análisis crítico propio que diera cuenta de su posicionamiento final frente a las TMC, considerando dimensiones técnicas, políticas y éticas. Este ejercicio de escritura cumplió una función metacognitiva crucial, obligando a los estudiantes a volver sobre su propio proceso de aprendizaje y a evaluar la solidez de sus argumentos a la luz de la discusión colectiva.

Esta estrategia fue el cierre que permitió consolidar el resultado de aprendizaje más complejo: la capacidad de fundamentar posturas éticas frente a dilemas. Al tener que plasmar por escrito su reflexión final, los estudiantes internalizaron y personalizaron los aprendizajes, movilizand de manera integrada conocimientos, habilidades y valores. Las narrativas reflexivas constituyen la evidencia culminante y más rica de este logro. En ellas se pudo rastrear la huella de un aprendizaje profundo: se observó cómo los estudiantes abandonaron posturas binarias para adoptar análisis multidimensionales que, por ejemplo, reconocían la utilidad paliativa de las TMC sin dejar de criticar su insuficiencia para transformar las bases estructurales de la desigualdad, un signo claro del desarrollo de un

juicio profesional ético y reflexivo (Schön, 1987). Esta práctica de escritura final, en línea con Carlino (2017), demostró ser una herramienta poderosa para que los estudiantes se apropiaran del conocimiento y construyeran su voz profesional.

En conjunto, la implementación secuencial y articulada de estas estrategias núcleo configuró un ecosistema de aprendizaje robusto y coherente. La investigación documental proporcionó la materia prima conceptual, el debate controversial ofreció el espacio para la puesta en práctica y la negociación dialéctica de significados, y la síntesis reflexiva garantizó la internalización y personalización de los aprendizajes. Esta triangulación estratégica no solo aseguró el logro de los resultados de aprendizaje específicos, sino que materializó en la práctica el principio de alineación constructiva Biggs y Tang (2011), al existir una correspondencia directa y evidenciable entre lo que se hizo (actividades), lo que se buscaba (resultados) y lo que se demostró (evidencias).

El éxito de esta ingeniería didáctica reside en que logró convertir una sesión de aula en un auténtico espacio de formación profesional. Las estrategias núcleo, al estar ancladas en el desarrollo de competencias tal como lo plantea Ángel (2003), permitieron a los estudiantes saber actuar en un escenario simulado de análisis de políticas públicas, integrando el saber teórico, el saber hacer analítico y el saber ser ético. La experiencia demuestra que la gestión pedagógica intencionada de la controversia, lejos de ser un elemento disruptivo, puede erigirse en el motor de un aprendizaje profundo y significativo, formando trabajadores sociales capaces de analizar la realidad con rigor, intervenir con pertinencia y posicionarse con una ética sólida frente a los complejos dilemas de la protección social en América Latina.

En todo ecosistema estratégico de innovación educativa, las estrategias de soporte constituyen los andamiajes que permiten sostener y potenciar las experiencias pedagógicas centrales. Su función no es protagónica, sino habilitadora: crea las condiciones necesarias para que las estrategias núcleo se desarrollen con rigor, profundidad y pertinencia Fullan (2025). En el contexto de la sistematización de la experiencia sobre Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC), estos soportes actuaron como facilitadores estructurales y conceptuales que aseguraron la coherencia entre el diseño pedagógico, la práctica en el aula y los fines formativos de la carrera de Trabajo Social.

Los soportes aplicados en esta experiencia fueron: 1) el marco conceptual basado en el análisis crítico-reflexivo, las TMC y el bienestar subjetivo; 2) el uso de dimensiones analíticas e indicadores para organizar y dar rigor a la experiencia; 3) el diseño y facilitación de debates controversiales sobre políticas sociales; y 4) la aplicación de métodos

de verificación triangulados y referencias académicas especializadas. Cada uno de estos elementos cumplió una función específica en la arquitectura didáctica de la experiencia, tal como se describe a continuación.

El marco conceptual integrado por el análisis crítico-reflexivo, las TMC y el bienestar subjetivo funcionó como un soporte epistemológico fundamental. En la práctica, este marco permitió situar la discusión sobre las transferencias monetarias en un horizonte teórico robusto, que trascendió lo meramente instrumental para abordar dimensiones éticas, políticas y subjetivas del bienestar. Este soporte facilitó que los estudiantes comprendieran las TMC no solo como mecanismos de redistribución, sino como tecnologías sociales que configuran subjetividades y relaciones de poder, tal como lo sugiere la literatura especializada de Cecchini y Madariaga (2011a). Su función fue, por tanto, dotar de profundidad teórica y relevancia disciplinar a la controversia, anclando el debate en problemas reales de la intervención social.

Las dimensiones analíticas e indicadores operaron como un soporte metodológico clave para organizar y dar rigor a la experiencia pedagógica. Durante la implementación, estas dimensiones —como la efectividad técnica, la equidad en la implementación y los impactos en la autonomía— guiaron tanto la preparación del debate como la evaluación de los aprendizajes. Este dispositivo permitió desagregar la complejidad del tema en componentes manejables y observables, facilitando que los estudiantes avanzaran desde percepciones iniciales hacia argumentos fundamentados. Como señala Botía (2002), la explicitación de criterios e indicadores es esencial para construir una cultura evaluativa que promueva la transparencia y la mejora continua en procesos de innovación educativa.

El diseño y facilitación de debates controversiales sobre políticas sociales actuó como un soporte pedagógico-estratégico. Su aplicación consistió en la creación de un espacio dialógico regulado, donde los estudiantes, previamente documentados, asumieron posturas argumentadas y enfrentaron perspectivas opuestas en un ambiente de respeto y rigor académico. Este soporte cumplió la función de simular un escenario profesional real, en el que la negociación de sentidos y la toma de postura ética son centrales. Wenger (1998) destaca que este tipo de prácticas dialógicas son constitutivas de las comunidades de práctica, donde los participantes construyen colectivamente identidades y competencias a través de la participación guiada.

La triangulación de métodos de verificación y el uso de referencias académicas especializadas constituyeron un soporte de validación y credibilidad. Durante la experiencia, se contrastaron sistemáticamente las producciones estudiantiles —dosieres, guiones, na-

rrativas— con marcos teóricos y evidencias empíricas, lo que permitió documentar no solo la participación, sino la evolución en la calidad de los argumentos. Este soporte fortaleció la confiabilidad del proceso de sistematización, alineándose con lo que Fullan (2025) Fullan (2007), identifica como un factor crítico para la sostenibilidad de las innovaciones: la capacidad de generar evidencias sólidas que demuestren su impacto formativo.

Estos soportes, en su conjunto, fortalecieron significativamente las estrategias núcleo de la experiencia. El marco conceptual y las dimensiones analíticas proporcionaron el sustento teórico y metodológico que permitió a los estudiantes desarrollar un análisis crítico y diagnóstico social más riguroso. La facilitación del debate controversial potenció directamente la capacidad de intervención contextualizada y el dominio de la ética profesional, al confrontar a los estudiantes con dilemas reales que exigían integrar conocimiento técnico y juicio valorativo. Finalmente, la triangulación de evidencias permitió documentar el avance en competencias comunicativas y la formación para la complejidad, mostrando cómo los soportes no solo acompañaron, sino que habilitaron logros de aprendizaje profundos.

En síntesis, la articulación intencionada de estos soportes demostró ser esencial no solo para la implementación exitosa de la innovación, sino para su sostenibilidad y potencial transferencia a otros contextos formativos. Como advierte Botía (2002), las innovaciones pedagógicas rara vez perduran si no se insertan en una cultura institucional que valore y sostenga sus condiciones de posibilidad. En esta experiencia, los soportes aplicados —conceptuales, metodológicos, pedagógicos y de validación— constituyeron ese entramado habilitador que permitió que la estrategia trascendiera lo anecdótico para consolidarse como una práctica formativa relevante, alineada con las demandas de una profesión que exige cada vez más herramientas para navegar en la incertidumbre y la complejidad social.

En todo proceso de sistematización de experiencias educativas, resulta fundamental documentar no solo las estrategias planificadas, sino también aquellas respuestas emergentes que surgieron para enfrentar imprevistos. La credibilidad de un estudio de caso reside, en gran medida, en su capacidad para reconocer y analizar críticamente las contingencias, demostrando cómo estas fueron gestionadas sin comprometer la validez del proceso Stake (1995). En el marco de la experiencia con el debate controversial sobre Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC), la implementación no estuvo exenta de desafíos que exigieron ajustes dinámicos y reflexivos, los cuales, lejos de debilitar la

intervención, enriquecieron su profundidad formativa y aseguraron el logro de los resultados de aprendizaje previstos.

Los principales imprevistos enfrentados fueron: 1) la dificultad para equilibrar la sensibilización ante la urgencia del alivio social con la mirada crítica sobre efectos adversos; 2) la complejidad de traducir el lenguaje técnico de las TMC a términos comprensibles; 3) la tensión pedagógica entre abordar la complejidad técnica y mantener una dinámica accesible; y 4) la polarización inicial de posturas estudiantiles, que obstaculizaba el avance hacia análisis matizados. Cada uno de estos desafíos motivó la activación de estrategias de contingencia específicas, las cuales se describen a continuación.

Ante la dificultad para equilibrar la sensibilización con la mirada crítica, se desplegó una estrategia de secuenciación intencionada de actividades. Esta contingencia consistió en estructurar sesiones que alternaban entre el análisis de datos de impacto social y la discusión de casos que ilustraban efectos no intencionados, como la dependencia institucional. El rol docente fue clave para moderar este equilibrio, evitando tanto un enfoque puramente técnico como uno meramente emotivo. Esta aproximación permitió sostener lo que Fullan (2007) denomina la ética del cambio, orientada a manejar tensiones propias de procesos formativos en contextos de alta complejidad social, sin eludir la controversia.

Frente a la complejidad del lenguaje técnico asociado a las TMC, se implementaron apoyos específicos para la decodificación conceptual. Esto incluyó la elaboración de glosarios colaborativos, esquemas visuales sobre los mecanismos de focalización y sesiones de clarificación conceptual guiadas por el docente antes del debate. Esta contingencia cumplió la función de construir un piso común de comprensión, lo que facilitó que todos los estudiantes, independientemente de su bagaje inicial, pudieran participar en un diálogo fundamentado. Como señala Hollweck (2025), la validez de una intervención educativa se fortalece cuando se asegura que todos los participantes comparten una base conceptual clara que permite la recolección de evidencias consistentes.

Para manejar la tensión entre complejidad técnica y accesibilidad, se recurrió al diseño de guías y esquemas argumentativos progresivos. Estos materiales, utilizados en las fases de preparación, desglosaban los componentes técnicos —como las condicionalidades o los mecanismos de implementación— en dimensiones analíticas manejables, sin caer en simplificaciones. Esta estrategia no solo facilitó la apropiación gradual de conceptos, sino que también promovió lo que F. X. González y Ortiz (2008), identifica como aprendizaje para la supercomplejidad: la capacidad de operar con marcos de conocimiento inciertos y multidimensionales, sin renunciar al rigor.

Finalmente, para contrarrestar la polarización inicial de posturas estudiantiles, se introdujeron mecanismos de mediación dialógica durante el debate. El docente asumió un rol de facilitador que, mediante preguntas provocadoras y la explicitación de supuestos, incentivaba a los estudiantes a considerar perspectivas opuestas y a identificar matices en sus propias argumentaciones. Esta contingencia fue esencial para transformar un intercambio potencialmente confrontacional en una oportunidad de aprendizaje colaborativo, en línea con lo que Wenger (1998), plantea respecto a la negociación de significados en comunidades de práctica incipientes.

Estas contingencias, en su conjunto, fueron determinantes para garantizar el logro de los resultados de aprendizaje centrales de la experiencia. La secuenciación de actividades y la mediación dialógica permitieron que se consolidara una comprensión profunda del Estado y sus políticas, superando visiones binarias. Los apoyos para la decodificación conceptual y los esquemas progresivos facilitaron el análisis crítico del diseño e impacto de las políticas, al proveer herramientas concretas para su deconstrucción. Y, fundamentalmente, la gestión de la polarización y la tensión entre sensibilización y crítica fortaleció la capacidad de fundamentar posturas éticas informadas, evidenciando que el manejo pedagógico de los imprevistos puede convertirse en una fuente de profundización del aprendizaje.

En retrospectiva, los aprendizajes derivados de la gestión de estas contingencias resultan tan valiosos como los logros inicialmente planificados. Se corroboró que la capacidad de adaptación reflexiva —lo que En retrospectiva, los aprendizajes derivados de la gestión de estas contingencias resultan tan valiosos como los logros inicialmente planificados. Se corroboró que la capacidad de adaptación reflexiva —lo que Schön (1987) denomina reflexión en la acción— es un componente indispensable en la facilitación de debates controversiales sobre temas socialmente sensibles. Además, se constató que la explicitación y el manejo pedagógico de las tensiones inherentes a los contenidos —como la que existe entre alivio inmediato y autonomía— no deben ser evitadas, sino aprovechadas como oportunidades para modelar la práctica profesional del Trabajo Social. Proyectivamente, esta experiencia refuerza la idea de que la innovación educativa sostenible no consiste en eliminar los imprevistos, sino en desarrollar la capacidad institucional y docente para transformarlos en instancias de aprendizaje significativo Fullan (2007).

La construcción de un ecosistema estratégico en educación superior responde a la necesidad de comprender las experiencias innovadoras no como intervenciones aisladas, sino como redes dinámicas de elementos interconectados. En la sistematización de la

experiencia con el debate controversial sobre Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC), este ecosistema se organiza en tres niveles funcionales interdependientes: las estrategias núcleo, que constituyen el motor central del aprendizaje; las estrategias de soporte, que actúan como andamiajes habilitadores; y las estrategias de contingencia, que representan la capacidad adaptativa del sistema para responder a imprevistos. Esta arquitectura triple no sigue una lógica lineal, sino recursiva y dialéctica, donde cada nivel influye y es influido por los otros, conformando una totalidad pedagógica coherente y flexible (Morin, 2006).

La arquitectura de este ecosistema se sustenta en la interdependencia funcional entre sus componentes. Las estrategias núcleo —investigación documental, debate controversial y síntesis reflexiva— definieron la secuencia formativa central, orientada a operacionalizar un saber actuar complejo (F. X. González & Ortíz, 2008). Sin embargo, su efectividad dependió críticamente de los soportes implementados: la moderación activa, la clarificación conceptual y los materiales didácticos estructurados. Estos últimos no fueron meros recursos auxiliares, sino condiciones necesarias para que el núcleo pudiera desarrollarse con rigor y profundidad, creando lo que (Checkland, 1993) denomina un sistema blando de aprendizaje, donde las interacciones humanas y los significados construidos colectivamente son tan importantes como las actividades planificadas.

La capacidad de adaptación del ecosistema quedó demostrada a través de las estrategias de contingencia, que emergieron como respuestas reflexivas a desafíos imprevistos. Los ajustes en tiempo real durante el debate, la re-explicación de conceptos y la promoción de la metacognición no fueron fallas del diseño, sino manifestaciones de la vitalidad del sistema. Estas contingencias permitieron mantener la coherencia entre los objetivos formativos y el proceso real en el aula, incluso cuando surgieron tensiones o polarizaciones. Como señala (Fullan, 2007), la gestión del cambio educativo efectivo requiere precisamente esta capacidad de improvisación estructurada, donde la flexibilidad táctica asegura la fidelidad estratégica a los propósitos de fondo.

El diagrama visual que acompaña esta explicación representa el ecosistema como tres anillos concéntricos y dinámicos que interactúan continuamente. En el centro se sitúan las estrategias núcleo, representadas como el corazón del proceso de aprendizaje. Rodeándolas, el anillo de las estrategias de soporte aparece como una estructura de andamiaje que sostiene y fortalece al núcleo. En la periferia, el anillo de contingencias se muestra como una membrana permeable y flexible, capaz de expandirse o contraerse según los desafíos emergentes. Flechas bidireccionales conectan los tres niveles, simbolizando la influencia

mutua y la retroalimentación constante, en línea con los principios de la planificación estratégica adaptativa Bryson (2015).

En síntesis, la arquitectura de este ecosistema estratégico puede visualizarse metafóricamente como un laboratorio dialógico, un espacio dinámico de experimentación profesional donde convergen la investigación, la controversia y la reflexión. Este laboratorio no es un entorno controlado de manera rígida, sino un sistema vivo que integra saberes técnicos, valorativos y contextuales para la formación crítica del trabajador social. La solidez del núcleo, la consistencia de los soportes y la flexibilidad de las contingencias demostraron ser inseparables para lograr una innovación pedagógica sostenible. Como concluye (Morin, 2006), es en la relación entre lo planeado, lo soportado y lo adaptado donde se manifiesta la verdadera complejidad de los procesos educativos transformadores.

La construcción de un ecosistema estratégico en la experiencia de debate controversial sobre Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) adquiere pleno sentido al demostrar su conexión explícita con el desarrollo de competencias curriculares centrales en la formación del trabajador social. Este vínculo no es meramente declarativo, sino que se operacionalizó a través de una secuencia pedagógica intencionada donde cada estrategia —núcleo, soporte y contingencia— fue diseñada para movilizar conocimientos, habilidades y valores integrados, tal como postula el enfoque de currículo por competencias (Ángel, 2003). La articulación entre las actividades de aula y el perfil de egreso permitió transitar de la innovación aislada a una contribución sustantiva para la formación de profesionales idóneos.

La competencia de análisis crítico de la realidad social y elaboración de diagnósticos complejos se fortaleció decisivamente mediante la estrategia núcleo de investigación documental y contextualización teórica. Esta actividad exigió a los estudiantes trascender la opinión superficial para sumergirse en marcos conceptuales y evidencias empíricas, construyendo una base sólida para sus diagnósticos. Los dossiers documentales elaborados, como evidencia tangible, muestran una progresión desde la descripción inicial hacia la identificación de tensiones estructurales, demostrando la capacidad de deconstruir problemas multidimensionales, una habilidad esencial para actuar en lo que (F. X. González & Ortiz, 2008) denomina “un mundo súpercomplejo”.

La capacidad de intervención contextualizada encontró su escenario de desarrollo en la simulación profesional que representó el debate controversial. Al analizar las TMC en sus dimensiones comunitaria, institucional y territorial, los estudiantes debieron considerar no solo el diseño teórico de la política, sino sus condiciones reales de implementa-

ción. Esta estrategia núcleo, apoyada por guías y esquemas argumentativos (soporte), les permitió reconocer la brecha entre la formalidad del Bono de Desarrollo Humano y los desafíos de su ejecución en territorios con baja densidad institucional, evidenciando una comprensión incipiente pero crucial de la gestión de la intervención social en contextos reales.

El dominio de la ética profesional y la fundamentación de posturas éticas se activó profundamente durante el debate dialógico facilitado. Esta estrategia núcleo confrontó a los estudiantes con dilemas prácticos insoslayables, como la tensión entre el alivio inmediato a la pobreza y la promoción de la autonomía. La facilitación docente (soporte) y los ajustes para mediar polarizaciones (contingencia) fueron clave para guiar la reflexión más allá de un juicio binario. Las narrativas reflexivas finales dan cuenta de esta evolución, mostrando posicionamientos matizados que, en línea con (Schön, 1987), ejemplifican el juicio reflexivo en la acción característico del profesional ético.

Las competencias comunicativas para el trabajo interdisciplinario se cultivaron a través de la construcción colectiva de argumentos y la dinámica misma del debate. La necesidad de articular posturas con claridad, escuchar críticamente y negociar significados en un espacio regulado funcionó como un entrenamiento esencial para la futura práctica en equipos multidisciplinarios. Como señala (Carlino, 2017), estas prácticas dialógicas son fundamentales para la construcción de la identidad profesional. Los guiones argumentativos y las transcripciones del debate son evidencias elocuentes de una comunicación que se tornó progresivamente más precisa, fundamentada y abierta al diálogo.

Finalmente, la comprensión crítica del Estado y sus políticas y la capacidad para analizar críticamente el diseño e impacto de las políticas sociales se lograron mediante la triangulación de todas las estrategias del ecosistema. La investigación documental proporcionó el marco, el debate facilitó la aplicación crítica y la síntesis reflexiva consolidó la internalización de estos aprendizajes. Los estudiantes pasaron de definiciones abstractas a un análisis concreto del rol del Estado a través de las TMC, evaluando sus mecanismos, brechas y efectos, operacionalizando así competencias de alto nivel cognitivo y valorativo. En síntesis, el ecosistema estratégico desplegado —con su núcleo experiencial, sus soportes habilitadores y su capacidad de contingencia— demostró una coherencia interna notable que garantizó la pertinencia y transferibilidad de la innovación.

La experiencia no solo enriqueció el repertorio docente, sino que validó un modelo pedagógico robusto para formar al profesional reflexivo (Schön, 1987), capaz de navegar en la complejidad e incertidumbre de lo social (F. X. González & Ortíz, 2008). La

trazabilidad evidenciada entre actividades, resultados de aprendizaje y competencias del perfil confirma que esta estrategia puede transferirse a otros contenidos curriculares, siempre que se mantenga la alineación constructiva y el diseño intencionado de un ambiente de aprendizaje que tolere y aproveche pedagógicamente la controversia como motor del aprendizaje.

3.4. Sistematización de una experiencia pedagógica en trabajo social

El diseño e implementación del ecosistema estratégico —articulado en torno a sus estrategias núcleo, de soporte y de contingencia— ha permitido describir de manera integral la arquitectura pedagógica que hizo posible el debate controversial sobre las Transferencias Monetarias Condicionadas. Esta descripción detallada no solo da cuenta de la secuencia didáctica y los ajustes realizados en tiempo real, sino que evidencia la coherencia entre las actividades desarrolladas, los resultados de aprendizaje esperados y las competencias profesionales del perfil de egreso. Con este recorrido estratégico claramente establecido, se hace imperativo avanzar hacia una fase esencial en toda sistematización: la evaluación rigurosa de su implementación y sus efectos formativos.

La transición hacia el módulo de evaluación responde a la necesidad de otorgar validez, credibilidad y transferibilidad a la experiencia documentada. A través de la aplicación sistemática de instrumentos como el análisis cualitativo de discurso en las narrativas estudiantiles, la triangulación de registros de campo y la verificación del logro de indicadores predefinidos —como la evolución del discurso argumentativo y la reflexión ética—, se podrá no solo medir el impacto real de la estrategia, sino también construir un relato robusto y fundamentado que trascienda lo anecdótico. Este siguiente paso es, en esencia, el que transforma una práctica educativa innovadora en un conocimiento pedagógico válido y replicable.

En el marco de una sistematización de experiencias educativas, la evaluación constituye un proceso fundamental que trasciende la mera comprobación de resultados para convertirse en un ejercicio de interpretación crítica de la práctica pedagógica. Como señala Casanova (1999), la evaluación formativa se orienta a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la recolección sistemática de evidencias que permitan comprender y valorar los avances. En esta fase, los instrumentos de evaluación dejan de ser herramientas

neutrales para transformarse en dispositivos estratégicos que, aplicados con rigor, otorgan credibilidad y profundidad al análisis Stake (1995). Su diseño y aplicación responden a la necesidad de captar la complejidad de los aprendizajes logrados, yacentes no solo en productos tangibles, sino en las transformaciones discursivas, actitudinales y conceptuales de los estudiantes. Este puente describe y justifica los instrumentos específicos utilizados para evaluar la experiencia del debate controversial sobre transferencias monetarias, mostrando cómo cada uno contribuyó a construir una mirada multidimensional del fenómeno formativo.

Los instrumentos aplicados fueron: 1) el debate en aula sobre transferencias monetarias y su impacto en poblaciones vulnerables, 2) las exposiciones teóricas del docente sobre políticas sociales y programas de transferencias, 3) el trabajo grupal para responder preguntas de reflexión acerca del fenómeno de dependencia en beneficiarios, y 4) la observación y registro de intervenciones y opiniones críticas de los estudiantes. Esta selección no fue arbitraria, sino que respondió a un principio de triangulación metodológica, buscando captar el desarrollo del pensamiento crítico desde distintas aristas: la interacción dialógica, la apropiación conceptual, la colaboración reflexiva y la evolución discursiva espontánea. Como advierte Scriven (1991), la calidad de una evaluación depende de la validez de sus juicios, la cual a su vez se fortalece cuando se fundamenta en múltiples fuentes de evidencia que se complementan y contrastan.

El debate en aula funcionó como el instrumento central para evaluar la capacidad de argumentación y el análisis crítico en tiempo real. Este se aplicó tras una fase de investigación documental, estructurándose como un espacio dialógico facilitado donde los estudiantes defendieron posturas fundamentadas a favor o en contra de las transferencias monetarias condicionadas. El instrumento midió específicamente la habilidad para articular argumentos con base en evidencia teórica y empírica, rebatir ideas contrarias y reconocer la multidimensionalidad del problema. Como evidencia, produjo un registro detallado de reflexiones y debates con distintas posturas críticas, el cual permitió rastrear la evolución desde opiniones iniciales polarizadas hacia análisis más matizados que integraban dimensiones técnicas, éticas y sociales. En línea con O. Jara (2019), este instrumento resultó clave para capturar el “aprendizaje en acción” y la negociación colectiva de significados.

Las exposiciones teóricas del docente, por su parte, actuaron como un andamiaje evaluativo de la comprensión conceptual. Aplicadas al inicio de cada jornada, estas sesiones introdujeron el marco teórico-conceptual de las políticas sociales y los programas de transferencias, estableciendo un piso común de conocimiento. Su función evaluativa fue

indirecta pero crucial: al aclarar conceptos nodales como condicionalidad, focalización y dependencia, permitieron observar posteriormente la apropiación y uso pertinente de estos en los debates y producciones escritas. Las evidencias generadas se materializaron en los apuntes y análisis del docente, donde se documentó cómo los estudiantes integraron progresivamente el marco teórico con la realidad vivencial y social discutida en clase. Este instrumento se alinea con la noción de evaluación formativa de Casanova (1999), al proveer insumos constantes para ajustar la enseñanza y verificar la construcción de un lenguaje común.

El trabajo grupal para responder preguntas de reflexión se diseñó como un instrumento para evaluar la capacidad de análisis colaborativo y la profundidad de la reflexión ética. Organizados en pequeños equipos, los estudiantes investigaron y respondieron por escrito interrogantes específicos sobre el fenómeno de dependencia, obligándose a articular interpretaciones sociológicas fundamentadas. Este instrumento midió la competencia para analizar problemáticas complejas de manera cooperativa, sintetizar información y construir una postura colectiva. Las evidencias resultantes fueron las producciones escritas grupales, que dieron cuenta del impacto y la dinámica de las transferencias desde una mirada crítica. Como sostienen F. X. González y Ortíz (2008), este tipo de instrumento fomenta el aprendizaje para la supercomplejidad, al exigir negociar perspectivas en un contexto de incertidumbre e interdependencia conceptual.

Finalmente, la observación y registro de intervenciones estudiantiles constituyó un instrumento etnográfico esencial para capturar los aprendizajes no planificados y las micro-transformaciones discursivas. aplicada de manera continua durante todas las sesiones, esta observación se centró en identificar cambios en el uso del lenguaje técnico, la aparición de argumentos originales y la manifestación de actitudes de escucha activa y cuestionamiento. Las evidencias producidas consistieron en documentación de observaciones etnográficas y su vinculación con el fenómeno de la dependencia, ofreciendo una mirada granular sobre cómo se fue construyendo el pensamiento crítico en la interacción espontánea. Este enfoque se alinea con la propuesta de Stake (1995), sobre la credibilidad en estudios de caso, la cual se sustenta en la riqueza descriptiva y la capacidad de dar cuenta de la particularidad de la experiencia.

La pertinencia de este conjunto de instrumentos reside en su capacidad para operacionalizar una evaluación auténtica, situada en el contexto real de la práctica profesional que se busca formar. Como plantea Scriven (1995), la evaluación debe juzgar el valor de una intervención en función de sus méritos y resultados. Estos instrumentos, al combinar

teoría con experiencia práctica, no solo dieron voz a los estudiantes desde una dimensión crítica, sino que permitieron captar las complejidades sociales, técnicas, económicas y éticas que rodean a las transferencias monetarias. Además, promovieron un aprendizaje activo y reflexivo, y facilitaron la integración del conocimiento académico con el empírico y vivencial, cumpliendo así con el principio de evaluación formativa que busca comprender y mejorar el proceso en su totalidad Casanova (1999).

En su conjunto, la aplicación triangulada de estos instrumentos otorgó validez, credibilidad y transferibilidad al proceso de sistematización. La convergencia de evidencias—desde la oralidad argumentativa del debate hasta la reflexión escrita grupal y las observaciones etnográficas—permitió construir un relato evaluativo robusto y coherente. Como afirma Stake (1995), la credibilidad en la investigación cualitativa emerge cuando las interpretaciones se sostienen en un entramado diverso de datos. Así, estos instrumentos no solo documentaron el logro de resultados de aprendizaje complejos, sino que demostraron cómo la estrategia pedagógica del debate controversial contribuye a formar profesionales capaces de analizar críticamente la realidad social, validando la experiencia como un modelo concreto y transferible para la formación en Trabajo Social.

3.5. Brújula del aprendizaje: indicadores para navegar la complejidad educativa

En el marco de una sistematización de experiencias educativas, los indicadores de evaluación cumplen un rol esencial al operacionalizar conceptos abstractos en elementos observables y medibles que permiten valorar el logro de los objetivos formativos. Como señala Hollweck (2025), la validez en estudios de caso depende de la capacidad para traducir constructos teóricos en referentes empíricos concretos. Estos indicadores no solo facilitan la recolección de evidencias, sino que también otorgan transparencia y rigor al proceso evaluativo, permitiendo una interpretación fundamentada de los aprendizajes alcanzados. En esta experiencia, su diseño respondió a la necesidad de capturar la evolución del pensamiento crítico y la capacidad de análisis multidimensional de los estudiantes frente a las Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC).

Los indicadores aplicados en esta evaluación fueron los siguientes: 1) Puntaje de registro social (quintil 29.77) para determinar condiciones de pobreza y elegibilidad; 2) Condición de vulnerabilidad (adultos mayores, personas con discapacidad, madres gestantes,

niños menores); 3) Cobertura en salud y educación asociada a la transferencia monetaria condicionada; 4) Factores de dependencia o autonomía económica en beneficiarios; y 5) Percepción del impacto de las transferencias en condiciones de vida y pobreza. Cada uno de estos indicadores fue seleccionado por su relevancia técnica y social, y por su capacidad para articular dimensiones estructurales y subjetivas del fenómeno estudiado, tal como recomienda Scriven (1995), en su enfoque de evaluación como juicio fundamentado.

El indicador de puntaje de registro social midió la comprensión estudiantil sobre los mecanismos técnicos de focalización de las TMC. Se aplicó mediante el análisis grupal de casos simulados donde los estudiantes debían determinar la elegibilidad de familias en función de su ubicación en el quintil 29.77. Esta actividad promovió debates sobre la precisión del instrumento y sus limitaciones en contextos de informalidad laboral. Como evidencia, se obtuvieron producciones escritas que cuestionaban la rigidez del puntaje y proponían ajustes contextualizados, reflejando una comprensión crítica de la brecha entre el diseño técnico y la realidad social, en línea con lo planteado por Cecchini y Madariaga (2011b).

El indicador de condición de vulnerabilidad permitió evaluar la capacidad de los estudiantes para reconocer la diversidad de situaciones que legitiman el acceso a las transferencias. Su aplicación consistió en el estudio de perfiles representativos de beneficiarios —adultos mayores, personas con discapacidad, madres gestantes—, lo que llevó a discusiones sobre la interseccionalidad de las vulnerabilidades. Las evidencias generadas incluyeron registros de debate donde los estudiantes identificaron cómo la condición de vulnerabilidad no es estática, sino que se modifica según ciclos de vida y contextos territoriales, mostrando una aproximación compleja a la focalización, tal como sugiere Kaztman (2021).

El indicador de cobertura en salud y educación se orientó a medir la comprensión de las condicionalidades como mecanismos de inversión en capital humano. Los estudiantes analizaron datos de asistencia escolar y controles de salud asociados a la recepción del bono, lo que permitió discutir su papel en la garantía de derechos básicos. Las narrativas reflexivas producidas evidenciaron cómo los estudiantes pasaron de una visión puramente asistencial a reconocer el potencial de las condicionalidades como herramientas de política social, aunque sin omitir críticas sobre su implementación fragmentada en zonas rurales, un hallazgo que coincide con lo documentado por Stampini et al. (2023).

El indicador de factores de dependencia o autonomía económica evaluó la capacidad de analizar efectos no intencionados de las TMC. A través de role-playing y estudios de caso, los estudiantes examinaron situaciones donde las transferencias podían fomentar dependencia o, por el contrario, actuar como palanca para proyectos de emprendimiento. Las observaciones registradas muestran cómo evolucionaron desde posturas polarizadas hacia análisis matizados que incorporaban dimensiones como el capital social, el acceso a crédito y las políticas de empleo, reflejando una aproximación ética y estructural al dilema de la autonomía, en sintonía con la reflexión de Schön (1987).

El indicador de percepción del impacto en condiciones de vida capturó la habilidad para integrar dimensiones subjetivas en el análisis de políticas públicas. Los estudiantes contrastaron datos cuantitativos con testimonios y relatos de beneficiarios, lo que permitió una valoración más integral del bienestar. Las evidencias incluyeron ensayos críticos donde se reconocía el alivio inmediato proporcionado por las TMC, pero también se señalaba su insuficiencia para transformar condiciones estructurales de pobreza, validando así la importancia de incorporar la perspectiva de los actores en la evaluación de políticas, como propone Stake (1995).

Para asegurar la validez de la evaluación, se adoptaron criterios basados en la triangulación de fuentes, la contextualización socioeconómica y la relevancia técnica de los indicadores. Se contrastaron las producciones estudiantiles con marcos teóricos especializados y registros etnográficos del aula, lo que permitió una interpretación consistente y fundamentada. Además, se consideró la vigencia y pertinencia del Registro Social como instrumento oficial, así como la integración de perspectivas éticas, económicas y estructurales que enriquecieron el análisis holístico del fenómeno. Estos criterios, alineados con los postulados de Hollweck (2025) y Stake (1995), fortalecieron la credibilidad cualitativa del proceso.

En síntesis, la aplicación sistemática de estos indicadores permitió no solo medir resultados de aprendizaje específicos, sino también reconstruir la evolución del pensamiento crítico y la capacidad argumentativa de los estudiantes. La articulación entre indicadores técnicos y dimensiones valorativas demostró ser clave para formar profesionales capaces de analizar políticas sociales con rigor y sensibilidad ética. Este enfoque evaluativo, basado en la triangulación y la contextualización, contribuye a validar la experiencia como un modelo pedagógico transferible y robusto para la formación en Trabajo Social.

3.6. Lectura de las huellas: aproximación a las evidencias

La evaluación de la experiencia pedagógica en torno al debate controversial sobre las Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) se apoyó en un corpus diverso de evidencias que permitió captar la complejidad del proceso formativo. Entre los materiales recogidos se encuentran registros de campo del docente, observaciones detalladas de las interacciones estudiantiles, producciones discursivas orales y escritas —como guiones argumentativos y narrativas reflexivas—, así como el marco teórico pedagógico y bibliografía especializada en políticas sociales. Esta pluralidad de fuentes, tal como recomienda Miles et al. (2014), posibilita una reconstrucción rigurosa de los fenómenos educativos, al integrar tanto la perspectiva del facilitador como las voces y producciones de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Para organizar y procesar este conjunto de evidencias, se implementó un enfoque de análisis cualitativo de discurso, orientado a identificar patrones y evolución en el razonamiento estudiantil. Siguiendo a Creswell (2013), se realizó una codificación temática que permitió categorizar el uso y la profundidad de conceptos clave —como focalización, condicionalidad o dependencia estructural— en las intervenciones orales y escritas. Además, se aplicó una triangulación metodológica sistemática entre registros de campo, observaciones y producciones discursivas, lo que, de acuerdo con Stake (1995), fortalece la validez interna en estudios de caso al contrastar múltiples miradas sobre un mismo fenómeno.

Este proceso se estructuró en torno a las cuatro dimensiones analíticas predefinidas —pedagógico-formativa, técnico-programática, socio-política y ético-profesional—, cada una operacionalizada mediante indicadores específicos. Por ejemplo, para la dimensión pedagógico-formativa se evaluó la evolución del discurso hacia argumentos fundamentados, mientras que en la ético-profesional se analizó la reflexión sobre dignidad y justicia social. Esta organización permitió no solo clasificar las evidencias, sino también valorar de manera sistemática el desarrollo de competencias críticas y reflexivas en los estudiantes, tal como propone O. Jara (2019), en su modelo de sistematización de experiencias educativas.

Entre los hallazgos preliminares más significativos destaca la evolución discursiva de los estudiantes, quienes transitaban desde posturas iniciales polarizadas —a favor o en contra de las TMC— hacia argumentos más matizados y multidimensionales. En un primer momento, predominaban visiones binarias que reproducían narrativas oficiales o

críticas convencionales, sin un marco analítico sólido para problematizar los supuestos subyacentes. No obstante, el debate facilitado permitió que emergieran reflexiones más complejas, donde se reconocía, por ejemplo, la tensión inherente entre el alivio inmediato de la pobreza y la necesidad de transformaciones estructurales, en línea con lo señalado por Cecchini y Madariaga (2011b).

Un segundo hallazgo relevante fue la identificación de limitaciones en el diseño e implementación de las TMC, tales como la focalización deficiente, los riesgos de dependencia institucional y la ausencia de impactos transformadores a largo plazo. Estos aspectos fueron abordados por los estudiantes mediante el análisis de casos concretos, como la evaluación de elegibilidad con base en puntajes del registro social o la discusión de perfiles de vulnerabilidad. Estos ejercicios, además de fortalecer la comprensión técnico-programática, activaron reflexiones éticas en torno a la dignidad humana y la promoción autónoma, superando visiones asistencialistas, tal como promueve Rodríguez (2009), en su enfoque de ética profesional en Trabajo Social.

Como ejemplo ilustrativo de esta evolución, puede citarse un fragmento de un debate en aula donde un estudiante señalaba: Al principio pensaba que el bono era un derecho que el Estado debe garantizar, pero ahora veo que, si no hay políticas de empleo digno, puede generar dependencia y no autonomía. Este tipo de intervenciones refleja un avance desde posturas rígidas hacia una comprensión más dialéctica de la protección social. Asimismo, en las narrativas reflexivas finales, varios estudiantes integraron dimensiones técnicas y éticas, reconociendo que las TMC alivian, pero no transforman, lo que evidencia un pensamiento crítico en desarrollo.

En síntesis, el análisis preliminar de las evidencias recogidas permite afirmar que la estrategia del debate controversial funcionó como un dispositivo pedagógico eficaz para desarrollar competencias de análisis crítico, intervención contextualizada y posicionamiento ético. Si bien se identificaron limitaciones iniciales en el marco analítico de los estudiantes, la secuencia de actividades —investigación documental, construcción argumental, debate y reflexión final— facilitó una progresión hacia un discurso más fundamentado y consciente de la complejidad social. Estos hallazgos no solo validan la pertinencia formativa de la experiencia, sino que preparan el terreno para una reflexión más profunda sobre la validez, los sesgos y las proyecciones de la práctica sistematizada.

3.7. Sombra de las evidencias: reflexión de límites, rigor y posibilidad

La validez en un proceso de sistematización de experiencias educativas depende de la capacidad para construir interpretaciones fundamentadas y consistentes con la realidad observada Hollweck (2025). En esta experiencia, se aseguró mediante la triangulación sistemática de fuentes y métodos, que incluyó registros de campo, observaciones etnográficas, producciones discursivas estudiantiles y bibliografía especializada. Este enfoque permitió contrastar las evidencias desde múltiples perspectivas, fortaleciendo la credibilidad de los hallazgos. Además, se operacionalizaron indicadores específicos para evaluar dimensiones pedagógicas, técnicas, sociales y ético-profesionales, lo que facilitó una medición rigurosa de los avances en el pensamiento crítico. La facilitación docente también jugó un rol clave, al retomar y registrar evidencias en tiempo real, garantizando coherencia y fidelidad en la reconstrucción del proceso. Finalmente, el análisis cualitativo del discurso permitió captar la evolución en la argumentación estudiantil, validando la consistencia interna del análisis.

Todo proceso investigativo está expuesto a posibles sesgos, por lo que su identificación y mitigación resultan esenciales para asegurar la credibilidad del estudio Maxwell (2013). En esta experiencia, se reconoció un sesgo de información limitada debido a la falta de acceso a datos oficiales actualizados, el cual se mitigó mediante la revisión crítica de literatura académica actualizada y la discusión basada en evidencia empírica disponible. Asimismo, la postura polarizada inicial de los estudiantes frente a las transferencias monetarias fue contrarrestada mediante la facilitación de un debate regulado que promovió la construcción dialógica y matizada de argumentos. Otro sesgo identificado fue la posible subjetividad docente en la observación, que se neutralizó mediante la triangulación con diversas fuentes y métodos de verificación cruzada. Estas estrategias permitieron reducir distorsiones y enriquecer la objetividad del análisis.

La factibilidad de una innovación pedagógica debe evaluarse considerando las dificultades prácticas y las soluciones implementadas para superarlas (White & Patton, 2002). En este caso, se enfrentaron limitaciones como el acceso restringido a datos oficiales actualizados y la imposibilidad de abarcar la heterogeneidad de contextos sociopolíticos de la población beneficiaria. Frente a esto, se priorizó el uso de literatura especializada y estudios de caso representativos. También se identificó la escasez de recursos humanos para el acompañamiento familiar en el programa estatal, lo que limitó el seguimiento contextual;

no obstante, se suplió con simulaciones y role-playing basados en evidencia documental. Otro desafío fue equilibrar la profundidad técnica con la accesibilidad pedagógica, lo que se resolvió mediante el diseño de guías progresivas y sesiones de clarificación conceptual. Aunque las restricciones temporales impidieron profundizar en algunos componentes, la secuenciación intencionada de actividades permitió alcanzar los resultados de aprendizaje centrales.

La reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad deja importantes aprendizajes para la práctica educativa y la sistematización de experiencias. Se confirma que la controversia pedagógica, gestionada de forma regulada, es una estrategia eficaz para desarrollar pensamiento crítico multidimensional en estudiantes de Trabajo Social. La triangulación rigurosa y el diseño intencionado de indicadores permiten construir un análisis con validez y credibilidad robustas, incluso en contextos de limitación informativa. Asimismo, la incorporación de evidencias diversas —desde el discurso oral hasta las producciones escritas— enriquece la comprensión y evita perspectivas sesgadas. Se reafirma la necesidad de equilibrar complejidad técnica y accesibilidad pedagógica para estimular la participación y la comprensión profunda. En conjunto, esta reflexión crítica subraya que la formación de profesionales capaces de problematizar políticas sociales complejas requiere ambientes que fomenten el diálogo respetuoso, la reflexión ética y la conexión entre teoría y contexto social (Schön, 1987) y (O. Jara, 2019). Estos aprendizajes no solo validan la experiencia, sino que orientan su proyección hacia futuras intervenciones formativas.

La evaluación realizada confirma que la experiencia de facilitación del debate controversial sobre Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) permitió el desarrollo significativo de competencias centrales en la formación de los estudiantes de Trabajo Social. A través de instrumentos como el análisis de discurso y la triangulación de evidencias, se pudo constatar el fortalecimiento del análisis crítico de la realidad social y la elaboración de diagnósticos complejos, así como la capacidad de intervención comunitaria e institucional con una comprensión contextual profunda. Asimismo, se evidenció un notable dominio de la ética profesional y la construcción de posturas valorativas frente a dilemas prácticos, junto con el desarrollo de competencias comunicativas para el trabajo interdisciplinario y la argumentación fundamentada. Estos logros reflejan una integración efectiva de conocimiento técnico, valorativo y contextual, así como el desarrollo de un pensamiento reflexivo en la acción que permite a los futuros profesionales cuestionar su-

puestos y proponer transformaciones, en línea con lo que Schön (1987) concibe como el practicante reflexivo.

No obstante, la evaluación también permitió identificar limitaciones y matices que enriquecieron la comprensión de la experiencia. Entre ellas, destaca el insuficiente acceso a datos oficiales actualizados, lo cual dificultó contrastar empíricamente algunas afirmaciones y limitó la profundidad del análisis cuantitativo. Asimismo, se presentó una dificultad para equilibrar la complejidad técnica con la accesibilidad pedagógica, así como una tensión formativa entre la sensibilización asistencial y el juicio crítico sobre la dependencia estructural. Estas restricciones, lejos de invalidar la estrategia, subrayan la importancia de gestionar pedagógicamente la ambigüedad y la controversia, tal como sugiere White y Patton (2002), al enfatizar que una evaluación útil debe reconocer tanto los logros como los contextos restrictivos que moldean los resultados.

Este cierre evaluativo no solo valida los aprendizajes alcanzados, sino que proyecta la experiencia hacia una reflexión crítica y transferible en el ámbito de la formación profesional. La sistematización demuestra que el debate controversial facilitó una comprensión crítica que trasciende lo teórico, preparando a los estudiantes para movilizar sus competencias en escenarios profesionales diversos y complejos. Como señala Stake (1995), la credibilidad de un estudio de caso reside en su capacidad para generar interpretaciones que puedan ser transferidas a otros contextos. En este sentido, la experiencia sienta las bases para un diálogo formativo continuo, orientado a formar profesionales que no solo analizan e intervienen, sino que también se posicionan éticamente en la promoción de una protección social más justa y autónoma, contribuyendo así a la transformación social desde un enfoque crítico y contextualizado.

3.7.1. Del balance al horizonte: proyectando los aprendizajes

El proceso evaluativo desarrollado en el módulo anterior ha permitido constatar, de manera fundamentada, los significativos logros de esta experiencia pedagógica. La evidencia recogida confirma no solo el desarrollo del pensamiento crítico y analítico en los estudiantes, quienes transitó desde posturas polarizadas hacia argumentos fundamentados, sino también el fortalecimiento de competencias profesionales para un análisis multidimensional de políticas sociales complejas. Asimismo, se verificó un incremento en la capacidad de intervención ética y contextualizada, junto con el fomento de habilidades comunicativas y reflexivas. Estos avances validan la eficacia del debate controversial co-

mo estrategia formativa para la construcción de conocimientos profundos. Sin embargo, la evaluación también arrojó matices importantes, como el acceso limitado a datos oficiales actualizados y la dificultad para equilibrar la profundidad técnica con la accesibilidad pedagógica, limitaciones que, lejos de invalidar la experiencia, delinean con realismo el contexto en el que se desarrolló la innovación y ofrecen valiosas lecciones para su proyección futura.

Con este balance evaluativo como base sólida, se abre ahora la puerta al módulo de reflexión final. El propósito de esta última fase es trascender la mera descripción y validación para adentrarse en una interpretación crítica de los aprendizajes más significativos y, fundamentalmente, en la proyección de su transferibilidad. La pregunta central ya no es solo qué logramos, sino qué significa lo logrado y hacia dónde puede llevarnos. Se explorará cómo esta experiencia, con sus aciertos y sus tensiones, puede convertirse en un referente replicable y adaptable que contribuya a la cultura pedagógica de la formación en Trabajo Social, preparando profesionales capaces de movilizar un análisis crítico y una ética sólida en los complejos escenarios de la intervención social.

3.7.2. El eco y la huella de un aprendizaje de una experiencia transformadora

La experiencia de facilitación del debate controversial sobre las Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) demostró ser una estrategia pedagógica profundamente eficaz para desarrollar un pensamiento crítico multidimensional en los estudiantes de Trabajo Social. Este enfoque permitió trascender la mera transmisión de contenidos y fomentar un espacio de diálogo respetuoso donde se analizaron las tensiones inherentes a las políticas sociales, promoviendo un análisis riguroso y fundamentado. La integración de dimensiones técnico-programáticas, socio-políticas y ético-profesionales en la discusión facilitó una comprensión integral del fenómeno, evidenciando que los estudiantes lograron articular posturas más complejas y conscientes de la realidad social. Este proceso formativo no solo desarrolló competencias profesionales clave —como el análisis crítico, la intervención contextualizada y el juicio ético—, sino que también mostró una alta potencialidad de replicabilidad en otros contextos formativos. Como sostiene Freire (1970), la verdadera educación no reside en la deposición de conocimientos, sino en el cultivo de una conciencia crítica que permita a los sujetos interpretar y transformar su realidad, principio que se materializó en esta experiencia.

Sin embargo, el desarrollo de la experiencia no estuvo exento de tensiones y resistencias significativas que moldearon su implementación. Una de las principales dificultades consistió en equilibrar la sensibilización frente al alivio inmediato que proporcionan las TMC con la indispensable mirada crítica sobre sus efectos de dependencia estructural, lo que generó resistencias iniciales en los estudiantes para superar posturas polarizadas simplistas. Asimismo, se presentó la complejidad de traducir conceptos técnicos y dimensiones estructurales a un lenguaje accesible sin desvirtuar el análisis riguroso, así como limitaciones institucionales relacionadas con la actualización de datos y el acompañamiento familiar efectivo. Estas tensiones reflejan lo que F. X. González y Ortiz (2008), identifica como los desafíos de formar profesionales en un mundo de “supercomplejidad”, donde la incertidumbre y los conflictos de valores exigen capacidades para navegar en escenarios ambiguos y contradictorios sin recurrir a soluciones simplistas.

Los aprendizajes derivados de esta experiencia fructífera son invaluable tanto a nivel personal, como colectivo e institucional. A nivel pedagógico, se corroboró que la controversia y la contradicción, cuando son gestionadas con rigor y respeto, pueden convertirse en potentes motores de aprendizaje, tal como lo plantea Schön (1987) en su concepto de “reflexión en la acción”. Colectivamente, se evidenció que la formación crítica exige ambientes que toleren la ambigüedad y la complejidad, y que la articulación entre teoría, práctica y contexto social es indispensable para formar profesionales reflexivos y comprometidos con la justicia social. Institucionalmente, la experiencia destacó la necesidad de fortalecer recursos técnicos y humanos para el acompañamiento de beneficiarios y la actualización de datos socioeconómicos, así como la importancia de documentar y compartir estas prácticas para enriquecer el aprendizaje colectivo, en línea con lo que O. Jara (2019) , concibe como sistematización para la construcción de saberes compartidos.

En síntesis, la reflexión crítica sobre esta experiencia permite afirmar que la sistematización realizada trasciende su carácter descriptivo para convertirse en un ejercicio de construcción de conocimiento pedagógico significativo. Esta práctica no solo valida una estrategia innovadora, sino que contribuye a la reflexión profunda sobre la identidad profesional del trabajador social y su rol en el análisis de políticas públicas complejas. Al documentar rigurosamente la práctica, se transforma una experiencia efímera de aula en un conocimiento replicable y transferible que puede influir en la mejora continua de la formación académica. La escritura y la reflexión sistematizada son actos constitutivos de la práctica profesional, que permiten conectar el saber hacer pedagógico con las demandas sociales actuales. Así, esta sistematización se erige como un testimonio concreto de

cómo la educación superior puede fomentar una praxis transformadora, formando agentes de cambio capaces de afrontar dilemas reales con conocimiento, ética y compromiso social.

Bibliografía

- Ángel, Z. (2003). *Capítulo I. Currículo formativo en la universidad*. <https://www.fadu.edu.uy/seg/files/2012/10/zabalzacurriculoformativouniversidad2.pdf>
- Arranz, S. (2011). Evaluación del aprendizaje basado en competencias en un máster universitario. https://www.researchgate.net/publication/348900052_Evaluacion_del_Aprendizaje_Basado_en_Competencias_en_un_master_universitario
- Bazo, C. D. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 29-45.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4.^a ed.). McGraw-Hill. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Botía, A. B. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Bryson, J. M. (2015). Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations. En *International Encyclopedia of the Social Behavioral Sciences (Second Edition)* (pp. 515-521). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.74043-8>
- Buenfil Burgos, R. N. (2010). Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, (35), 1-17.
- Carlino, P. (2017). Revista Enunciación. *Enunciación*, 22(1), 110-124. <https://doi.org/10.14483/22486798.12350>
- Casanova, M. A. (1999). *La evaluación educativa*. <http://archive.org/details/casanova-m.-a.-la-evaluacion-educativa>
- Cecchini, S., & Madariaga, A. (2011a). *Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*.
- Cecchini, S., & Madariaga, A. (2011b). *Programas de transferencias condicionadas*. Cuadernos de la CEPAL. <https://ideas.repec.org/b/ectr/col111/27854.html>
- Checkland, P. (1993). *Pensamiento de sistemas, práctica de sistemas*. Limusa.
- Corbella, M., & Aguilar, R. (2017). Competencias del profesor universitario: Elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100037

- Creswell, J. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study. <https://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48>
- Davini, M. C. (n.d.). Acerca de las prácticas docentes y su formación [Sin fecha].
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.44>
- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva. *Zona Próxima*, 34, 3-21.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. https://books.google.com.ec/books/about/An_Introduction_to_Qualitative_Research.html?id=HB-VAgAAQBAJ
- Flores, S., & Anselmo, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Fullan, M. (2025). *The New Meaning of Educational Change* (6.^a ed.). Teachers College Press. https://www.google.com.ec/books/edition/The_New_Meaning_of_Educational_Change/BggrEQAAQBAJ
- Fullan, M. (2007). Change Theory as a Force for School Improvement [ResearchGate]. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_3
- González, F. X., & Ortiz, F. X. (2008). Barnett, Ronald. Los límites de la competencia. *Investigación bibliotecológica*, 22(46), 229-235.
- González, R. (2021). *Entretejiendo voces e hilvanando reflexiones* [Tesis de maestría]. <https://shre.ink/qNnY>
- Hailikari, T., Virtanen, V., Vesalainen, M., & Postareff, L. (2022). Student perspectives on constructive alignment. *Active Learning in Higher Education*, 23(3), 217-231. <https://doi.org/10.1177/1469787421989160>
- Herreras, B. (2009). Aprendizaje basado en competencias. *Estudios sobre Educación*. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/23342>
- Hollweck, T. (2025). Robert K. Yin. Case study research design and methods. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>
- Jara, O. (2019). *La sistematización de experiencias*. <https://doi.org/10.2307/J.CTVR33D8F>
- Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>

- Kaztman, R. (2021). *Vulnerabilidad social*. Instituto de Estudios Urbanos. <https://estudiosurbanos.uc.cl/libro/vulnerabilidad-social-su-persistencia-en-las-ciudades-de-america-latina/>
- Lankshear, C., & Knobel, Y. M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática.
- López, D. J. O. (n.d.). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Mata, R. M. H., & Gamero, M. E. G. (2018). Determinación de dimensiones cualitativas. *REencuentro*, 29(75), 257-274.
- Maxwell, J. A. (2013). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa. <https://shre.ink/qVNT>
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3.^a ed.). Sage Publications. <https://books.google.com.ec/books?id=3CNrUbTu6CsC&printsec=frontcover>
- Morin, E. (2006). *El Método 1: La naturaleza de la Naturaleza*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=300717>
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*.
- Ramírez-Ramírez, L. N. (2018). El papel de las estrategias innovadoras. *Revista de Educación Superior*, 147-167.
- Rodríguez, M. A. (2009). Acercamiento a los planteamientos de Donald Schön. <https://cdsa.aacademica.org/000-062/1964.pdf>
- Romero García, C. (2022). *Innovación docente y prácticas educativas*. Dykinson.
- Sáinz, J. P. P. (2004). Algunas hipótesis sobre desigualdad social. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/5207/1/perez.pdf>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Sage. <https://shre.ink/qVEC>
- Scriven, M. (1995). The logic of evaluation. *New Directions for Evaluation*, (68), 49-70. <https://doi.org/10.1002/ev.1019>
- Spangenberg, E. D. (2025). Constructive alignment of a mathematics methodology module. *Instructional Science*, 53(4), 729-760. <https://doi.org/10.1007/s11251-025-09712-z>
- Stake, R. (1995). Case Study Research. En *Qualitative Research in the Post-Modern Era*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85124-8_7
- Stampini, M., Medellín, N., & Ibararán, P. (2023). *Transferencias monetarias*. IDB Publications. <https://doi.org/10.18235/0005235>

- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://shre.ink/qVEb>
- White, D., & Patton, J. (2002). Closing the strategic vision and implementation gap. <https://www.pmi.org/learning/library/closing-strategic-vision-implementation-gap-109>

Tópicos educativos imprescindibles para el siglo XXI: colaboración, asertividad y pensamiento crítico en la praxis pedagógica

Resumen

El ejercicio de la reflexión y la sistematización, como resultado del proceso investigativo, es asumido por tres docentes de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) en consonancia con la visión de vanguardia y compromiso social implementada de forma híbrida en el Ecuador. En la lógica de las vertientes derivadas de los pilares del desarrollo nacional, en este libro se abordan tres temáticas desde la experiencia docente: las áreas de la colaboración académica como antesala para el desarrollo participativo social, la constitución de habilidades en el Trabajo social para la construcción de sujetos asertivos y la consolidación discursiva como marco para la reflexión y concreción de la articulación de la política pública centrada en el desarrollo del pensamiento crítico como punto de partida. Cada uno de los temas se suceden en forma secuencial para dar contenido al cumplimiento del objetivo central: la sistematización de experiencias docentes desarrolladas en entornos universitarios con miras a contribuir, desde la educación, a la construcción social. La experiencia ha tenido una evolución orgánica que partió de la convivencia áulica y se tradujo en la formación universitaria. Los tres capítulos dan cuenta del proceso que produjo un crecimiento personal y una madurez profesional tanto en las docentes participantes como en la comunidad estudiantil. Esta madurez se vio reflejada en las vivencias comunitarias, siendo éstas las evaluaciones indudables de una praxis pedagógica comprometida y fundada en principios de reciprocidad y expuesta para ser debatida, reproducida y enriquecida con nuevas líneas de acción e investigación que cada texto proporciona.

Palabras claves: Colaboración; Plataformas digitales; Asertividad; Trabajo social; Estado de bienestar.

Abstract

The exercise of reflection and systematization, because of the research process, is undertaken by three professors from the State University of Milagro (UNEMI) in line with the cutting-edge vision and social commitment that is implemented in a hybrid form in Ecuador. In the logic of the strands derived from the pillars of national development, this book addresses three topics from the teaching experience: the areas of academic collaboration as a prelude to participatory social development, the development of skills in social work for the construction of assertive subjects, and discursive consolidation as a framework for reflection and the articulation of public policy focused on the development of critical thinking as a starting point. Each of the topics follows sequentially to give substance to the central objective: the systematization of teaching experiences developed in university settings with a view to contributing, through education, to social construction. The experience has undergone an organic evolution that began with classroom interaction and translated into university education. The three chapters describe the process that led to personal growth and professional maturity among both the participating teachers and the student community. This maturity was reflected in community experiences, which were the indisputable evaluations of a committed pedagogical practice based on principles of reciprocity and presented for debate, reproduction, and enrichment with new lines of action and research provided by each text.

Keywords : Collaboration; Digital platforms; Assertiveness; Social work; Welfare state.