



TRANSFORMANDO LA UNIVERSIDAD

**Una guía para ambientes de aprendizaje
inclusivos y la reflexión docente**

AUTORÍA

Cruz Abigail Culque Nuñez

Transformando la universidad: una guía para ambientes de aprendizaje inclusivos y la reflexión docente

Autor

Cruz Abigail Culque Nuñez

© 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: Transformando la universidad: una guía para ambientes de aprendizaje inclusivos y la reflexión docente.

Autoría: Cruz Abigail Culque Nuñez.

Edición: Primera edición.

Año: 2025.

ISBN: 978-9942-596-66-6.

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-66-6>

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

Reivindicar la pertenencia de los estudiantes de educación superior es considerado una encrucijada, que comienza con la experiencia de ingresar al sistema universitario en el siglo XXI, constituyéndose en un rito de pasaje de inmensa complejidad social y emocional que incide en la permanencia de los mismos estudiantes en el sistema. En el contexto de las grandes universidades, los estudiantes noveles a menudo se encuentran inmersos en una vorágine de alta expectativa académica que contrasta dramáticamente con una latente incertidumbre personal y un profundo temor a la desterritorialización. Este proceso de desarraigo, que desliga al individuo de su entorno conocido para insertarlo en la vasta, y a veces impersonal, estructura universitaria, genera un diagnóstico social preocupante: el aislamiento y la reserva como mecanismos de autoprotección.

Es precisamente en esta delicada coyuntura donde la presente obra, una rigurosa sistematización de una práctica pedagógica en la Facultad de Educación, carrera de Educación Especial, en la asignatura de Filosofía de la Educación e Historia de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), donde encuentra su valor intrínseco y su urgente pertinencia. Este libro no es solo un informe; es un testimonio de la posibilidad de humanizar la academia.

La experiencia narrada se gestó en el primer semestre de la carrera de Educación Especial, particularidad que se considera crucial: los futuros profesionales de la inclusión, aquellos llamados a ser los pilares del acompañamiento sensible y la empatía en la sociedad, primero deben construir su propia identidad profesional cimentada en la confianza mutua y la cohesión grupal. La formación de la competencia técnica es incompleta, incluso estéril, si no está sostenida por una ética de la pertenencia. Ante la dispersión inicial de los estudiantes, se hizo evidente la necesidad de intervenir no solo en el currículo, sino en la cultura del aula.

El componente social que motivó la escritura de este volumen fue, por tanto, doble: la necesidad de contrarrestar el aislamiento sistémico y el imperativo ético de formar profesionales de la Educación Especial que se reconozcan primero como parte de una comunidad antes de salir a construir comunidades inclusivas. Inspirados por los llamados de la academia internacional (CLACSO, 2023; UNESCO, 2020) a concebir el espacio académico como un lugar de sostenimiento ético y cognitivo, se concibió la transformación de una asignatura tradicional en un motor de desarrollo socioemocional.

La asignatura en cuestión, Filosofía e Historia de la Educación, es por naturaleza un espacio de reflexión crítica y conceptualización abstracta. Sin embargo, su relevancia en este contexto inicial trascendió lo meramente curricular. La presente sistematización detalla el proceso mediante el cual esta materia fue reconfigurada como un eje articulador de la cohesión grupal. La obra demuestra, paso a paso, que la innovación pedagógica

no requiere necesariamente de herramientas tecnológicas sofisticadas, sino de un sentido humano impreso en la enseñanza.

El libro se estructura como una guía estratégica, ofreciendo una visión general y detallada de los resultados y las metodologías empleadas. Los temas centrales considerados atraviesan el diagnóstico y la reconfiguración del aula, partiendo de un diagnóstico de reserva —el estado de silencio, cautela y aislamiento de los estudiantes— y se expone el diseño de las estrategias didácticas inclusivas que forzaron la transición hacia el diálogo.

Para la construcción de la pertenencia y la argumentación se narró cómo el fomento de la autonomía discursiva y el diálogo argumentativo se convirtieron en la base para construir un sólido sentido de pertenencia comunitaria. La filosofía, al obligar a los estudiantes a justificar sus propias ideas, movilizó sus subjetividades y las conectó. El texto ofrece ejemplos concretos de las dinámicas utilizadas.

Otro aspecto considerado, fue el fortalecimiento de la identidad docente, mostrando la documentación del modo en que la reflexión filosófica, anclada en la práctica grupal, permitió a los estudiantes consolidar su identidad como futuros profesionales de la Educación Especial. El aula se convirtió en un laboratorio de práctica ética, donde el aprendizaje es más profundo al compartirse vulnerabilidades. Finalmente, el libro muestra la síntesis y transferibilidad metodológica, no solamente reflejando el qué, sino el cómo. Se presenta una síntesis clara de los hallazgos y se proyecta la experiencia como un modelo metodológico transferible.

La razón principal que llevó a la escritura del libro fue validar una creencia: que el rigor académico y la sensibilidad humana son dos caras de la misma moneda. Se buscó dejar un precedente documentado que sirviera para justificar la implementación de una política institucional de comunidades de aprendizaje más centradas en el bienestar integral del estudiante.

Estimado lector, es un privilegio presentar un trabajo que, por su rigor metodológico y la elocuencia de sus resultados, merece ser elogiado como un aporte fundamental a la pedagogía universitaria. El proceso de sistematización confirma que cuando el ambiente de aprendizaje se cuida, se piensa y se acompaña, la experiencia educativa se eleva de la mera instrucción a la transformación.

La credibilidad de esta obra reside en que no ofrece teorías abstractas sobre la inclusión o la cohesión; ofrece hechos probados. Los logros, que van desde el incremento en la capacidad de argumentación crítica hasta una notable cohesión grupal y el fortalecimiento de la identidad docente, son una hoja de ruta validada. Este libro es, por lo tanto, una guía estratégica para fortalecer las estrategias de acompañamiento y tutoría en los primeros semestres de las carreras universitarias, consolida la visión de las comunidades de aprendizaje como una política institucional real y efectiva, proyectando este modelo metodológico a otros cursos y programas que busquen formar competencias críticas y éticas en contextos de diversidad.

Esta sistematización demuestra que la filosofía se transforma en una praxis que moviliza y fortalece. No es el contenido que se enseña, sino el cómo se convive en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que define la calidad de la formación.

Al cerrar esta breve introducción, dejamos abierta la puerta a la transferibilidad de esta práctica, con la convicción de que tiene el potencial de enriquecer la cultura institucional y contribuir decisivamente a la construcción de escenarios educativos más humanos y plenamente transformadores. Le invitamos a sumergirse en la lectura y descubrir cómo el valor ineludible de la educación reside, en última instancia, en su capacidad para generar una comunidad que aprende a pensarse, a argumentar y a sostenerse mutuamente.

Índice general

Prólogo	i
1. Ambientes de aprendizaje inclusivos: Un motor para la cohesión y la reflexión docente	1
1.1. La construcción de la pertenencia: Estrategias didácticas para la formación socioemocional	3
1.1.1. El proceso de sistematización: Del aislamiento a la pertenencia comunitaria	3
1.1.1.1. El diagnóstico inicial: El aula como espacio de reserva y distancia.	3
1.1.1.2. Diseño y ejecución de la estrategia de cohesión.	4
1.1.1.3. Los mecanismos de transformación y las limitaciones.	4
1.1.1.4. Apertura a la problematización.	5
1.1.2. Problematización de la experiencia: Desconexión y riesgo de deserción en el primer semestre universitario	6
1.1.2.1. La relevancia de la problemática en la formación docente.	7
1.1.2.2. Consecuencias del aislamiento y evidencias empíricas	7
1.1.2.3. El docente como agente de transformación y la proyección de la sistematización	8
1.1.3. Revelar la validez: Comprender la práctica para la innovación curricular y docente	9
1.1.3.1. Propósito y fundamentación teórica de la sistematización: La filosofía como experiencia humana y formativa	9
1.1.3.2. La reflexión crítica docente: De la transmisión al diálogo auténtico	10
1.1.3.3. Estrategias metodológicas: Del cuerpo al concepto	10
1.1.3.4. Contribución académica y trascendencia del propósito	11
1.1.4. La validez de la transformación: Criterios éticos para medir el éxito formativo	12
1.1.4.1. Valor y criterios de validación de la práctica: Hacia la configuración de ambientes filosóficos	12
1.1.4.2. Innovación pedagógica: El equilibrio entre el pensamiento crítico y la formación socioemocional	13
1.1.4.3. Impacto en la comunidad de aprendizaje y la voz del estudiante	14
1.1.4.4. Transferibilidad del modelo y validaciones externas	15
1.1.5. Enmarcando la reflexión: La práctica docente de filosofía como objeto de transformación	16
1.1.5.1. Delimitación del objeto de estudio: Transformación de ambientes de aprendizaje inclusivos	16
1.1.5.2. Foco analítico y justificación pedagógica	16

1.1.5.3.	Delimitación contextual, temporal y poblacional	17
1.1.5.4.	Premisas y cierre de la delimitación	18
1.1.6.	Reflexiones finales sobre los ambientes de aprendizaje inclusivos	19
1.2.	Coordenadas de la acción: Articulación teórico-práctica para la identidad docente ética	20
1.2.1.	Del relato de la práctica a la fundamentación conceptual y operativa	20
1.2.2.	Ampliación de la identificación de conceptos estructurantes: Bases para una pedagogía humanista	22
1.2.2.1.	Ambientes de aprendizaje: El núcleo relacional	23
1.2.2.2.	Filosofía vivencial: De la abstracción a la praxis	23
1.2.2.3.	Inclusión educativa: Horizonte ético y afectivo	24
1.2.2.4.	Vínculo pedagógico y acompañamiento docente: La mediación esencial	24
1.2.2.5.	Participación estudiantil y reflexión crítica: Compromiso con la autonomía	24
1.2.2.6.	Síntesis y proyección	25
1.2.3.	Formulación de dimensiones: El marco de análisis para la sistematización	25
1.2.3.1.	Dimensión pedagógica: La filosofía como práctica situada	26
1.2.3.1.1.	Estrategias y principios metodológicos.	26
1.2.3.1.2.	Sustento teórico y flexibilidad curricular.	27
1.2.3.2.	Dimensión relacional: Construcción de una comunidad de aprendizaje	27
1.2.3.2.1.	Clima de confianza y colaboración.	27
1.2.3.2.2.	La inclusión desde la interacción.	27
1.2.3.3.	Dimensión formativa: Desarrollo del futuro docente reflexivo	28
1.2.3.3.1.	Práctica reflexiva y saber profesional.	28
1.2.3.3.2.	Construcción de la identidad docente.	28
1.2.3.4.	Coherencia y validez del marco dimensional	29
1.2.4.	Los indicadores: referentes empíricos de la transformación pedagógica	29
1.2.4.1.	Dimensión pedagógica: Indicadores de la filosofía en acción	30
1.2.4.1.1.	Evidencias observables.	31
1.2.4.2.	Dimensión relacional: Indicadores de confianza y colaboración	31
1.2.4.2.1.	Evidencias observables.	32
1.2.4.3.	Dimensión formativa: Indicadores del desarrollo ético y reflexivo	32
1.2.4.3.1.	Evidencias observables.	33
1.2.4.4.	Validez y coherencia de los indicadores	33

1.2.5.	Las Fuentes y métodos de verificación: Pilares empíricos de la validez	33
1.2.5.1.	Producciones estudiantiles: Evidencia de la transformación pedagógica	34
1.2.5.1.1.	Tipos de producciones y alcance.	34
1.2.5.2.	Método de verificación: Análisis de contenido	34
1.2.5.3.	Registros de aula y testimonios orales: Evidencia de la dimensión relacional	35
1.2.5.3.1.	Tipos de registros y su vinculación.	35
1.2.5.3.2.	Método de verificación: Triangulación narrativa.	35
1.2.5.4.	Evidencias visuales y digitales: Evidencia del desarrollo formativo	36
1.2.5.4.1.	Tipos de evidencias y dimensión abordada.	36
1.2.5.5.	Síntesis metodológica: Credibilidad y coherencia	36
1.2.6.	Justificación teórica: Legitimación de la práctica como saber pedagógico	37
1.2.6.1.	Fundamentación de la dimensión pedagógica: La filosofía como indagación situada	38
1.2.6.1.1.	Currículo, investigación-acción y metodología activa.	38
1.2.6.2.	Fundamentación de la dimensión relacional: Aprendizaje en comunidad y confianza	38
1.2.6.2.1.	Vínculos, confianza y comunidades de práctica.	39
1.2.6.3.	Fundamentación de la dimensión formativa: Identidad docente como práctica reflexiva	39
1.2.6.3.1.	Reflexión, escritura y conciencia profesional.	39
1.2.6.4.	Síntesis teórica: Coherencia y aporte al saber pedagógico	40
1.2.6.5.	A modo de cierre	40
1.3.	Aspectos más resaltantes y conclusión del capítulo	41
2.	Pensar, convivir y transformar: La convergencia de competencias para la pedagogía inclusiva	48
2.1.	Vínculo curricular y perfil profesional: Fortalecimiento de la identidad docente inclusiva a través de la sistematización de la práctica	50
2.1.1.	Consolidación del fundamento teórico	50
2.1.1.1.	El diálogo curricular: Del fundamento a la competencia profesional	51
2.1.2.	La sistematización como evidencia de logro competencial	52
2.1.2.1.	Competencia 1: Comunicación académica y profesional inclusiva	53

2.1.2.2.	Competencia 2: Pensamiento crítico y reflexión ética sobre la práctica docente	54
2.1.2.3.	Competencia 3: Intervención pedagógica en ambientes de aprendizaje colaborativos	55
2.1.2.4.	Desarrollo profesional e identidad docente inclusiva	56
2.1.2.5.	Síntesis y convergencia de competencias	57
2.1.3.	La alineación constructiva: De la intención curricular a la evidencia de aprendizaje	58
2.1.3.1.	Resultado de aprendizaje 1: Pensamiento filosófico y su influencia pedagógica	59
2.1.3.2.	Resultado de aprendizaje 2: Filosofía educativa y evolución de la educación especial	60
2.1.3.3.	Resultado de aprendizaje 3: Fundamentos filosóficos e inclusión contemporánea	61
2.1.3.4.	Síntesis final: Coherencia y currículo vivido	62
2.1.4.	Trazabilidad metodológica y alineación constructiva	62
2.1.4.1.	Descripción de actividades, articulación y evidencias de logro	63
2.1.4.1.1.	Debates filosóficos guiados sobre educación y sociedad.	63
2.1.4.1.2.	Dramatización comparativa: Escuela tradicional vs. escuela contemporánea.	64
2.1.4.2.	Integración metacognitiva y aplicación ética	64
2.1.4.2.1.	Bitácoras reflexivas de aprendizaje.	65
2.1.4.2.2.	4. Integración institucional: Filosofía en acción.	65
2.1.4.2.3.	Ensayo argumentativo final: Síntesis curricular.	66
2.1.4.3.	La coherencia del currículo vivido	67
2.1.5.	El currículo como objeto de reflexión crítica	67
2.1.5.1.	Aportes estratégicos de la experiencia al currículo y al perfil de egreso	68
2.1.5.1.1.	Fortalecimiento de la visión humanista y la transferibilidad.	68
2.1.5.1.2.	Consolidación de la coherencia curricular compartida.	68
2.1.5.1.3.	Evidencia del logro competencial indirecto.	69
2.1.5.1.4.	Las tensiones, desafíos y oportunidades de mejora.	69
2.1.5.1.5.	Aprendizajes y proyección futura de la experiencia	70
2.1.6.	La Coherencia trazable: Convergencia de la experiencia y el currículo	70

2.1.6.1.	Proyección de la experiencia: De la verificación a la transformación docente.	71
2.1.6.2.	Síntesis y legado de la experiencia.	72
2.1.7.	El Logro de la alineación constructiva	72
2.2.	El Ecosistema educativo integrador: Diseño, estrategias y relaciones para la transformación	75
2.2.1.	Transición hacia la operacionalización estratégica de la práctica pedagógica	75
2.2.1.1.	Consolidación del Aprendizaje Significativo y Transformador	76
2.2.1.2.	Del diseño curricular a la ingeniería didáctica: El relato operativo	76
2.2.2.	Fundamento Teórico y Marco de Coherencia Metodológica	77
2.2.2.1.	Estrategia 1: Análisis de textos filosóficos: De la lectura a la deconstrucción crítica	77
2.2.2.2.	Estrategias de conciencia ética y vinculación contextual	78
2.2.2.2.1.	Estrategia 2: Dramatización o simulación de dilemas éticos: El laboratorio de la acción moral.	79
2.2.2.2.2.	Estrategia 3: Trabajo con Casos Inclusivos Reales: Diagnóstico Contextual y Propuesta de Intervención.	80
2.2.2.3.	Estrategia de innovación y síntesis integradora	81
2.2.2.3.1.	Estrategia 4: Microproyecto de aplicación filosófico-pedagógico: Del principio a la práctica de aula.	81
2.2.2.4.	Síntesis integradora del entramado metodológico	82
2.2.3.	El soporte estratégico como condición habilitadora de la innovación	83
2.2.3.1.	Planificación compartida del módulo: Fomento de la pertenencia y la coherencia.	83
2.2.3.2.	Uso de rúbricas de retroalimentación continua: Transparencia y metaevaluación.	84
2.2.3.3.	Soportes tecnológicos y acompañamiento personalizado.	85
2.2.3.3.1.	Aula virtual grado como espacio institucional: Comunidad de práctica sostenida.	85
2.2.3.3.2.	Acompañamiento tutorial sistemático: El corazón humano del cambio.	86
2.2.3.4.	Articulación sistémica y sostenibilidad de la práctica innovadora.	86
2.2.3.5.	Sostenibilidad y clima pedagógico.	87
2.2.4.	La contingencia como dimensión ineludible de la experiencia educativa	88

2.2.4.1.	Imprevistos enfrentados: Factores de riesgo en el primer semestre	88
2.2.4.1.1.	Deserción temprana y shock de transición . . .	88
2.2.4.1.2.	Baja participación e inseguridad académica . .	88
2.2.4.1.3.	Desconocimiento curricular e incertidumbre vocacional	89
2.2.4.2.	Estrategias contingentes de acompañamiento y resiliencia digital	89
2.2.4.2.1.	Estrategia 1: Tutorías personalizadas e integrales	89
2.2.4.2.2.	Estrategia 2: La red digital como mecanismo de autogestión asincrónica	90
2.2.4.2.3.	Estrategias de integración social, ética y claridad vocacional	91
2.2.4.3.	Resultados sostenidos, evidencias y aprendizajes derivados	93
2.2.4.3.1.	Resultados de retención y participación . . .	93
2.2.4.3.2.	Evidencias y triangulación	93
2.2.4.3.3.	Aprendizajes derivados y reflexión final . . .	94
2.2.5.	Metáfora central: El ecosistema como un aula viva y diversa . . .	94
2.2.5.1.	Lógica de conexiones: Los tres subsistemas funcionales . . .	95
2.2.5.1.1.	Estrategias núcleo: Los latidos y el motor del sentido	95
2.2.5.1.2.	Estrategias de soporte: Las paredes invisibles y la infraestructura de confianza	95
2.2.5.1.3.	Estrategias de contingencia: Las puertas y ventanas abiertas de resiliencia	96
2.2.5.2.	Relato de la arquitectura: Interdependencia, sostenibilidad y capital social	96
2.2.5.2.1.	La sinergia como propiedad emergente	96
2.2.5.2.2.	El desarrollo de capital social y pedagógico . .	97
2.2.5.2.3.	El ecosistema en homeostasis y autopoiesis . .	97
2.2.5.3.	Representación conceptual y metáfora epistemológica . . .	98
2.2.5.3.1.	Representación conceptual: El círculo de la coherencia	98
2.2.5.3.2.	La inclusión como arquitectura de respuesta . .	98
2.2.5.4.	El ecosistema estratégico como mediador y ejecutor curricular	99
2.2.5.4.1.	Competencia de comunicación académica y profesional inclusiva: La construcción de un discurso sensible	100

2.2.5.4.2.	Competencia de pensamiento crítico y reflexión ética sobre la práctica docente: El juicio fundamentado	100
2.2.5.4.3.	Competencia de intervención pedagógica en ambientes colaborativos: El laboratorio de convivencia	101
2.2.5.4.4.	Competencia de desarrollo profesional e identidad docente inclusiva: La transformación del ser	102
2.2.5.4.5.	Síntesis reflexiva y proyección de la competencia sostenible	102
2.2.5.5.	Síntesis final: La arquitectura de la inclusión	103
2.2.5.5.1.	La metáfora del aula viva: Un ecosistema estratégico resiliente	103
2.2.5.5.2.	El logro competencial: Transformación del perfil profesional	104
2.2.5.5.3.	La Sostenibilidad del Aprendizaje.	104
2.2.6.	Cierre y conclusiones del módulo formativo: el ecosistema como evidencia de inclusión	105
2.2.6.1.	La arquitectura de la inclusión: síntesis del ecosistema estratégico.	105
2.2.6.2.	El logro sostenido de competencias curriculares.	106
2.2.6.3.	Aprendizajes estratégicos y proyección de la práctica	107
2.2.6.4.	Conclusión final y transición al Capítulo III: la medición del éxito	108
3.	Indicadores y análisis: Evaluación de las transformaciones en el ecosistema estratégico	113
3.1.	La Brújula de la transformación: Evaluación y análisis sistémico de la práctica filosófica inclusiva	115
3.1.1.	Síntesis y horizonte de transferencia: La práctica filosófica como guía estratégica	115
3.1.1.1.	Consolidación de un ecosistema educativo integrador	115
3.1.1.2.	La sistematización: Evaluación ética y proyección de la experiencia	116
3.1.1.3.	Evaluación como proceso ético	116
3.1.1.4.	Legitimación y proyección estratégica	117
3.1.2.	La triangulación de evidencias: Instrumentos clave para la sistematización pedagógica	118
3.1.2.1.	Detalle y fundamentación de los instrumentos de evaluación	118

3.1.2.1.1.	Rúbrica de desempeño para la producción académica	119
3.1.2.1.2.	Aplicación y justificación pedagógica	119
3.1.2.2.	Registro de participación y observación en el aula	119
3.1.2.2.1.	Metodología y alcance relacional	120
3.1.2.2.2.	Profundización en la percepción y la identidad docente	120
3.1.2.3.	Cuestionario de percepción estudiantil	120
3.1.2.3.1.	Diseño y relevancia socioemocional	121
3.1.2.4.	Entrevistas semiestructuradas de cierre	121
3.1.2.4.1.	3.1.2.4.1 Foco narrativo y triangulación	121
3.1.2.4.2.	Justificación general: La pertinencia y validez metodológica	122
3.1.3.	El Rigor de la Medición: Indicadores Clave y la Legitimidad Metodológica de la Sistematización	122
3.1.3.1.	Indicadores aplicados: La evidencia de la transformación multidimensional	123
3.1.3.2.	Claridad y coherencia argumentativa en la producción académica (dimensión pedagógica)	123
3.1.3.3.	Participación colaborativa y construcción de vínculos en el aula (dimensión relacional)	124
3.1.3.4.	Percepción estudiantil del acompañamiento y del clima inclusivo (dimensión relacional y socioemocional)	125
3.1.3.5.	Formación progresiva de identidad docente inclusiva (dimensión formativa/identitaria)	125
3.1.3.6.	Criterios de validez metodológica: Rigor y credibilidad en el estudio de caso	126
3.1.3.6.1.	Triangulación de fuentes	126
3.1.3.6.2.	Coherencia interna	126
3.1.3.6.3.	Correspondencia sentido–evidencia	127
3.1.3.6.4.	Síntesis final: El legado de la comunidad reflexiva	127
3.1.4.	Del dato a la comprensión: Análisis de evidencias y hallazgos centrales de la práctica	127
3.1.4.1.	Integración y riqueza de las evidencias recogidas	128
3.1.4.2.	Enfoque metodológico: Análisis cualitativo interpretativo	128
3.1.4.3.	Patrones preliminares revelados en las tres dimensiones	129
3.1.4.3.1.	Patrón 1: Fortalecimiento de la argumentación (dimensión pedagógica)	129
3.1.4.3.2.	Patrón 2: Cohesión y colaboración grupal (dimensión relacional)	130

3.1.4.3.3.	Patrón 3: Reconocimiento del acompañamiento socioemocional (dimensión formativa/relacional)	130
3.1.4.4.	Transformación subjetiva y valor del estudio de caso	130
3.1.4.5.	La dramatización filosófica como evidencia focal	131
3.1.4.6.	Conclusión preliminar y proyección estratégica	131
3.1.5.	Aprendizajes de la crítica: Validez metodológica, sesgos y las lecciones de factibilidad	132
3.1.5.1.	La validez metodológica: Coherencia y trazabilidad	132
3.1.5.1.1.	La triangulación sistemática como pilar	132
3.1.5.1.2.	Alineación con la investigación de caso	133
3.1.5.2.	Reconocimiento de sesgos: Honestidad ética y credibilidad	133
3.1.5.2.1.	Sesgos identificados	133
3.1.5.2.2.	Estrategias de mitigación	133
3.1.5.3.	Factibilidad y viabilidad: La educación situada	134
3.1.5.3.1.	3.1.5.3.1 Limitaciones contextuales y flexibilidad	134
3.1.5.3.2.	La evaluación como herramienta útil y viable	134
3.1.5.4.	Síntesis final: La ética de la presencia docente	135
3.1.6.	Balance, síntesis y el horizonte estratégico de la experiencia	135
3.1.6.1.	Confirmación de avances significativos a través de la triangulación	135
3.1.6.2.	Fortalecimiento de las competencias centrales	136
3.1.6.3.	La credibilidad metodológica	136
3.1.6.4.	Matices y tensiones: El carácter gradual del aprendizaje	136
3.1.6.5.	Proyección estratégica: De la memoria a la práctica sostenible	137
3.1.6.5.1.	La evaluación como guía para decisiones posteriores	137
3.2.	Del autocuestionamiento a la proyección: Lecciones críticas para la transferencia de la experiencia	138
3.2.1.	Maduración del conocimiento: Reflexión final y la transferencia del saber	138
3.2.1.1.	La síntesis equilibrada de la fase evaluativa	139
3.2.1.1.1.	Logros consolidados	139
3.2.1.1.2.	Limitaciones visibilizadas	139
3.2.1.2.	La apertura a la reflexión final y la transferibilidad	140
3.2.2.	Lecciones aprendidas: Reflexión crítica sobre la sistematización de la práctica inclusiva	141
3.2.2.1.	Aportes principales de la experiencia: Humanización y praxis	141

3.2.2.1.1.	La consolidación de un ambiente dialógico e inclusivo	141
3.2.2.1.2.	Fortalecimiento de la identidad docente y la pertenencia	141
3.2.2.2.	Tensiones y resistencias encontradas: El desafío de la complejidad	142
3.2.2.2.1.	Resistencias psico-académicas	142
3.2.2.2.2.	Limitaciones estructurales y flexibilidad docente	143
3.2.2.3.	Aprendizajes personales, colectivos e institucionales: La riqueza de la sistematización	143
3.2.2.3.1.	Aprendizajes personales (la docente reflexiva)	143
3.2.2.3.2.	Aprendizajes colectivos (la fuerza de la comunidad)	144
3.2.2.3.3.	Aprendizajes institucionales (la filosofía como eje transversal)	144
3.2.2.4.	Síntesis reflexiva y de proyección	144
3.3.	A modo de conclusiones: La sistematización de la práctica filosófica inclusiva	145
3.3.1.	El rigor metodológico y la visión ética de la evaluación	145
3.3.1.1.	Matriz de evaluación y triangulación de fuentes	145
3.3.1.2.	Hallazgos centrales: La transformación en tres dimensiones	146
3.3.1.2.1.	Dimensión pedagógica: La filosofía como praxis argumentativa	146
3.3.2.	Conclusiones integrales	147

Ambientes de aprendizaje inclusivos: Un motor para la cohesión y la reflexión docente

Cruz Abigail Culque Nuñez¹

La sistematización se centró en la asignatura Filosofía para la Educación, de primer semestre de la carrera de Educación Especial en la UNEMI, donde se detectó un ambiente de aislamiento y riesgo de deserción estudiantil. El propósito fue reflexionar sobre la importancia de crear ambientes de aprendizaje integradores para transformar la enseñanza de la filosofía en una experiencia vivencial y formativa. La metodología implementada combinó estrategias filosóficas activas, como debates socráticos y análisis de dilemas éticos, con enfoques socioemocionales, incluyendo dramatizaciones y dinámicas de cohesión grupal. El principal resultado fue la transformación del grupo de estudiantes, que pasó de ser un colectivo reservado a una comunidad participativa y solidaria, consolidando un sentido de pertenencia esencial para su identidad docente ética.

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

Índice

1.1. La construcción de la pertenencia: Estrategias didácticas para la formación socioemocional	3
1.1.1. El proceso de sistematización: Del aislamiento a la pertenencia comunitaria	3
1.1.2. Problematicación de la experiencia: Desconexión y riesgo de deserción en el primer semestre universitario	6
1.1.3. Revelar la validez: Comprender la práctica para la innovación curricular y docente	9
1.1.4. La validez de la transformación: Criterios éticos para medir el éxito formativo	12
1.1.5. Enmarcando la reflexión: La práctica docente de filosofía como objeto de transformación	16
1.1.6. Reflexiones finales sobre los ambientes de aprendizaje inclusivos	19
1.2. Coordinadas de la acción: Articulación teórico-práctica para la identidad docente ética	20
1.2.1. Del relato de la práctica a la fundamentación conceptual y operativa	20
1.2.2. Ampliación de la identificación de conceptos estructurantes: Bases para una pedagogía humanista	22
1.2.3. Formulación de dimensiones: El marco de análisis para la sistematización	25
1.2.4. Los indicadores: referentes empíricos de la transformación pedagógica	29
1.2.5. Las Fuentes y métodos de verificación: Pilares empíricos de la validez	33
1.2.6. Justificación teórica: Legitimación de la práctica como saber pedagógico	37
1.3. Aspectos más resaltantes y conclusión del capítulo	41

1.1. La construcción de la pertenencia: Estrategias didácticas para la formación socioemocional

1.1.1. El proceso de sistematización: Del aislamiento a la pertenencia comunitaria

La experiencia pedagógica objeto de la presente sistematización se sitúa en un cruce fundamental de la formación profesional: el primer semestre de la carrera de Educación Especial en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). La asignatura, Filosofía e Historia de la Educación, es por naturaleza un espacio de reflexión crítica y conceptualización de la praxis educativa. Sin embargo, su relevancia en este contexto inicial trascendió lo meramente curricular para convertirse en un eje articulador de la identidad académica y socioemocional de un grupo de estudiantes noveles.

El ingreso a la educación superior constituye un momento vitalmente decisivo, marcado por una compleja convergencia de factores: la alta expectativa sobre el futuro profesional, la incertidumbre ante la exigencia académica y, notablemente, el temor inherente a la desterritorialización del entorno conocido. Para estos futuros profesionales, cuya misión central es la inclusión y el acompañamiento sensible, la construcción de una identidad basada en la empatía y la confianza mutua era prioritaria, incluso antes de abordar los contenidos filosóficos del programa.

1.1.1.1. El diagnóstico inicial: El aula como espacio de reserva y distancia.

Las primeras semanas del curso se caracterizaron por un ambiente que, si bien respetuoso, era notablemente distante y silencioso. El aula reflejaba una participación mínima, donde las interacciones se reducían a lo estrictamente necesario. Este bajo nivel de cohesión y la actitud reservada no se interpretaban como una falta de interés en los contenidos, sino como una manifestación directa de la sensación de ser nuevos en un macro - entorno desconocido y a menudo intimidante. El silencio era el síntoma de una necesidad subyacente de adaptación y sentido de pertenencia.

A partir de este diagnóstico empírico —una lectura profunda de la dinámica de aula más allá de los resultados inmediatos—, se hizo evidente la urgencia de transformar el ambiente de aprendizaje. El objetivo dejó de ser solo transmitir conocimiento y se centró en habilitar un espacio donde el aprendizaje se percibiera como una vivencia humana,

social y afectiva. La docencia se redefinió como un rol de acompañamiento emocional y pedagógico, orientado a dismantelar las barreras del aislamiento inicial y a fomentar la autoconfianza de los estudiantes como agentes de la educación inclusiva. Este enfoque integral validaba la premisa de que no se puede formar profesionales de la empatía si su propio proceso formativo carece de un anclaje afectivo.

1.1.1.2. Diseño y ejecución de la estrategia de cohesión.

La respuesta al diagnóstico se materializó en el diseño de actividades explícitas para fortalecer los lazos del grupo e integrar la dimensión curricular con la vivencial. Se concibió una pedagogía de la presencia que buscaba ir más allá de la interacción formal.

Recuerdo la jornada en la que se llevó a cabo un recorrido institucional guiado. Esta actividad no fue un simple paseo, sino una mediación intencionada. Al ser guiados por el docente, los estudiantes no solo conocieron físicamente los espacios (biblioteca, laboratorios, áreas administrativas, entre otros espacios), sino que se les otorgó una llave simbólica para acceder a la institución, interactuar con otros actores universitarios y, finalmente, reconocerse como parte orgánica de la comunidad UNEMI. El acto de pisar esos espacios como grupo cohesionado transformó la universidad de un entorno ajeno en un territorio propio.

La culminación de esta actividad fue un ejercicio de reflexión y acuerdo personal. Este momento fue clave para la transición. Los estudiantes reflexionaron sobre la esencia de su futuro rol como docentes de educación especial, un campo que exige compromiso ético y emocional. Posteriormente, firmaron compromisos personales que eran, a la vez, una declaración pública de sus valores y un acuerdo con el grupo: promover la empatía, practicar la inclusión y priorizar el trabajo colaborativo. La solemnidad de este acuerdo sirvió para catalizar el cambio; desde ese día, se observó una transformación visible: el aumento de las conversaciones espontáneas fuera de la clase, una mayor proactividad en la participación en clase y un ambiente general más cercano, motivador y audible.

1.1.1.3. Los mecanismos de transformación y las limitaciones.

La experiencia se sostuvo sobre la base de tres condiciones habilitantes esenciales: la apertura docente al cambio (la voluntad de flexibilizar la planificación ante una necesidad socioemocional), la integración de las dimensiones (abandonar la dicotomía entre lo académico y lo afectivo) y el uso sistemático de metodologías participativas.

Entre los catalizadores específicos, las integraciones deportivas, los espacios de diálogo estructurado y las dinámicas de sensibilización jugaron un papel central. Estos mecanismos promovieron la liberación de tensiones, ofrecieron plataformas seguras para la expresión de ideas y, crucialmente, permitieron a los estudiantes verse en roles distintos a los de meros receptores de información. La cohesión grupal se alimentó de estos intercambios, fortaleciendo la confianza interpersonal y, consecuentemente, la comunicación dentro y fuera del aula.

Sin embargo, el proceso no estuvo exento de limitaciones, inherentes a la gestión de una experiencia con características dentro de un marco institucional rígido como lo son: el tiempo curricular reducido, resistencia inicial a la vinculación y, el equilibrio entre la afectividad y la exigencia académica.

1. **El tiempo curricular reducido:** El principal desafío fue equilibrar las altas exigencias de un currículo denso con el tiempo necesario para sostener las actividades extracurriculares y los procesos de acompañamiento emocional.
2. **Resistencia inicial a la vinculación:** Una minoría de estudiantes mantuvo una resistencia inicial a vincularse emocionalmente, requiriendo un proceso de abordaje individualizado que demandó una mayor inversión de energía pedagógica.
3. **El equilibrio entre la afectividad y la exigencia académica:** La necesidad de consolidar un ambiente afectivo no podía comprometer el rigor de la asignatura de Filosofía e Historia de la Educación. La tensión de mantener ambos planos sin sacrificar uno se convirtió en un acto constante de equilibristismo pedagógico.

A pesar de estas limitaciones, el compromiso sostenido, tanto institucional como individual en la práctica pedagógica, permitió consolidar el grupo. Los estudiantes pasaron de ser individuos dispersos a un colectivo participativo, unido y, sobre todo, consciente de su papel como futuros agentes educativos con una misión social.

1.1.1.4. Apertura a la problematización.

Este proceso de transformación resulta fundamental para la sistematización, ya que evidencia cómo el ambiente de aprendizaje no es un telón de fondo, sino un motor activo de cambio personal y colectivo. La experiencia valida la tesis de que la enseñanza universitaria, particularmente en las etapas iniciales, demanda una perspectiva integral que

fusiona el conocimiento teórico-filosófico con la vivencia humana del aprendizaje. El éxito radicó en la capacidad de pasar de la timidez a la pertenencia, del silencio al diálogo activo y de la dispersión a la acción conjunta.

Este logro, sin embargo, genera un nuevo conjunto de interrogantes que constituyen el puente hacia la siguiente fase de la sistematización: la problematización. ¿Cómo se logra sostener, a lo largo de los semestres siguientes, un ambiente educativo que sea, simultáneamente, afectivo, profundamente inclusivo y rigurosamente consciente de su base filosófica? ¿De qué manera la formación curricular puede asimilar estas metodologías socioemocionales sin que sean percibidas como apéndices y, en cambio, se integren como el núcleo de la identidad del futuro educador especial? El desafío es transformar la excepción en norma y la práctica puntual en política institucional, buscando la sostenibilidad de un modelo pedagógico centrado en la persona y su capacidad de ser comunidad.

1.1.2. Problematización de la experiencia: Desconexión y riesgo de deserción en el primer semestre universitario

La problemática central identificada en la experiencia pedagógica sistematizada se focaliza en la escasa participación y el consecuente riesgo de deserción de los estudiantes de primer semestre de la carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), específicamente en la asignatura de Filosofía para la Educación. Esta situación no es fortuita, sino que obedece a un fenómeno recurrente en los inicios de la formación superior: la desconexión progresiva de los estudiantes noveles con el proceso académico, manifestada en la baja proactividad, la actitud reservada y el abandono final de los estudios.

Este escenario revela un problema formativo de honda raigambre que trasciende la simple gestión curricular: la ausencia de ambientes de aprendizaje que promuevan activamente la pertenencia, la confianza mutua y el sentido de propósito dentro de la experiencia universitaria. La transición de la educación media a la superior es un choque cultural y pedagógico que, cuando no es mediado por estrategias de integración, deriva en el aislamiento individual. En este sentido, la literatura académica subraya la importancia de este componente: Soto-Márquez (2022) afirma que la creación de ambientes de aprendizaje adecuados, dentro y fuera de la institución, influye directamente en el deseo de aprender, en la manera en que los estudiantes se relacionan con sus pares y docentes y, en la construcción de aprendizajes significativos.

1.1.2.1. La relevancia de la problemática en la formación docente.

La relevancia de abordar esta problemática es doble, afectando tanto la retención institucional como la calidad de la formación profesional. En primer lugar, los ambientes de aprendizaje constituyen el punto de partida para todo proceso educativo efectivo; son el ecosistema donde germinan las habilidades y los valores. En un contexto universitario donde el grupo aún no ha desarrollado una identidad o cohesión, la falta de interacción y motivación puede conducir inevitablemente a aprendizajes superficiales y a una débil apropiación de los contenidos curriculares.

En segundo lugar, el impacto es especialmente crítico en la carrera de Educación Especial. La labor del futuro educador inclusivo exige un alto nivel de empatía, trabajo colaborativo y un compromiso ético con la diversidad. Si los estudiantes no logran experimentar estos valores en su propia formación —si su aula no es un espacio inclusivo y de diálogo—, difícilmente podrán proyectarlos en su práctica profesional futura. La debilidad en la conexión inicial no solo compromete la dinámica grupal, sino también el proceso esencial de construcción de una identidad docente basada en el acompañamiento sensible y la interacción humana.

Para reforzar esta perspectiva, Urbina et al. (2020) señalan que las relaciones pedagógicas y las prácticas relacionales entre docentes y estudiantes influyen directamente en la manera en que los alumnos participan, se posicionan frente al conocimiento y construyen sentido dentro de la experiencia académica. Por consiguiente, cuando el espacio universitario falla en favorecer la participación activa y el reconocimiento mutuo, la posibilidad de consolidar una auténtica comunidad de aprendizaje se ve drásticamente interrumpida.

1.1.2.2. Consecuencias del aislamiento y evidencias empíricas

Las consecuencias de ignorar esta situación son significativas, generando un círculo vicioso de desmotivación y abandono silencioso. La sensación de no estar integrado o reconocido alimenta la desmotivación, provocando que el aprendizaje pierda su sentido trascendente. En el ámbito de la educación superior, Gonzáles-Campos et al. (2023) indican que el sentido de pertenencia —sostenido por interacciones positivas y apoyos institucionales— se asocia directamente con el compromiso estudiantil. Cuando faltan espacios de acompañamiento y diálogo, disminuye la participación y se debilita el vínculo emocional con la carrera.

En el caso específico de la asignatura de Filosofía para la Educación, la evidencia del aislamiento se manifestó de forma notoria en las primeras semanas por las siguientes situaciones:

- **Silencio en el debate:** Los debates filosóficos, que por naturaleza deberían ser escenarios de controversia, confrontación de ideas y expresión verbal, eran notablemente silenciosos.
- **Respuestas escasas e inseguridad:** Las intervenciones eran mínimas y el ambiente general estaba cargado de inseguridad. Los estudiantes evitaban intervenir activamente, temerosos de cometer errores o de no ser comprendidos por sus pares o el docente.
- **Obstrucción del aprendizaje filosófico:** Esta falta de conexión grupal no solo era un problema social, sino un obstáculo pedagógico. Tal como señalan Bazerman y Waigandt (2016), el aprendizaje profundo, especialmente el de naturaleza reflexiva y conceptual como la filosofía, se construye en la práctica social del lenguaje y la interacción y no solo en la exposición teórica. La atmósfera de temor inhibía la función epistémica del diálogo.

La ausencia de ambientes inclusivos no solo amenazaba la permanencia de los estudiantes en el aula de Filosofía para la Educación, sino que debilitaba la base de su futura identidad como profesionales comprometidos con la inclusión. Ignorar esta problemática implicaría perpetuar un modelo universitario centrado en la transmisión unidireccional, en lugar de la interacción constructiva.

1.1.2.3. El docente como agente de transformación y la proyección de la sistematización

La evidencia empírica demostró que la falta de conexión y el temor grupal mostraban la necesidad urgente de transformar el clima del aula, y con ello, la práctica docente. En este contexto, el papel del docente se reveló como el eje determinante para revertir la tendencia al aislamiento y la deserción. Su actitud, su disposición genuina al diálogo, su capacidad para humanizar el currículo y su estrategia para generar confianza, son los catalizadores que pueden transformar un grupo de individuos temerosos en una comunidad de aprendizaje activa y solidaria.

En síntesis, la problemática se define como la escasa participación y el riesgo de desertación en los primeros semestres universitarios, producto de ambientes de aprendizaje que resultan pocos integradores y que comprometen la construcción de una identidad docente inclusiva. Reconocer este desafío no es solo fundamental para fortalecer la permanencia y la motivación, sino también para replantear la didáctica de asignaturas fundacionales como la filosofía. La sistematización de esta experiencia, tal como propone Jara (2018), permite transformar la práctica en conocimiento pedagógico y ofrece la posibilidad de repensar la enseñanza filosófica como un espacio vital para aprender a convivir, a dialogar y a ser parte activa y consciente de una comunidad educativa.

Este análisis de la problemática sienta las bases para el siguiente tramo de la sistematización, en el cual se definirá con precisión el propósito y las acciones implementadas y evaluadas, orientadas a superar el problema de la desconexión inicial.

1.1.3. Revelar la validez: Comprender la práctica para la innovación curricular y docente

1.1.3.1. Propósito y fundamentación teórica de la sistematización: La filosofía como experiencia humana y formativa

La sistematización de esta experiencia pedagógica se establece con el propósito fundamental de reflexionar críticamente sobre la importancia y el impacto de la creación de ambientes de aprendizaje integradores en la formación universitaria. Específicamente, se busca evidenciar cómo la aplicación consciente de estos principios en la asignatura de Filosofía para la Educación, dentro de la carrera de Educación Especial en la UNEMI, transforma la enseñanza de conceptos abstractos en una experiencia formativa significativa, empática y vivencial.

El propósito central radica en demostrar que el ambiente de aula no es un elemento accesorio o logístico, sino una condición fundamental para el éxito académico y la construcción de la identidad profesional. Para los futuros educadores especiales, comprender la filosofía no debe limitarse a memorizar teorías; debe ser una práctica viva vinculada intrínsecamente con la reflexión ética, el compromiso social y el sentido humano de la educación. Sistematizar esta vivencia permite, por lo tanto, construir conocimiento pedagógico situado que articula la teoría con la praxis socioemocional.

1.1.3.2. La reflexión crítica docente: De la transmisión al diálogo auténtico

El propósito de esta sistematización surge de una profunda revisión crítica de la propia práctica docente. Habiendo impartido durante varios semestres la asignatura de Ambientes de Aprendizaje, se identificó la necesidad de trasladar plenamente estos principios al campo de la filosofía, que históricamente ha sido percibido como árido o distante por los estudiantes de primer nivel. El cambio de enfoque implicó un giro epistemológico: la materia dejó de ser un simple repositorio de teorías, autores o corrientes históricas para convertirse en un espacio de diálogo auténtico.

La intención pedagógica fue clara: lograr que los estudiantes no solo conocieran la filosofía, sino que la sintieran y ejercieran. Esto exigió transformar el aula en un lugar seguro donde la expresión libre y la autoconfianza pudieran florecer. Se buscó deliberadamente eliminar el temor al error, permitiendo a los estudiantes explorar sus propias historias educativas, reconocer sus preconceitos y conectar su vivencia personal con las grandes preguntas filosóficas de la educación. Al lograr esta conexión, la filosofía trascendió su distancia abstracta para consolidarse como una experiencia formativa y de utilidad práctica en la construcción de su rol profesional inclusivo.

1.1.3.3. Estrategias metodológicas: Del cuerpo al concepto

Para concretar esta transformación, se implementaron metodologías participativas diseñadas para movilizar la emoción y la reflexión simultáneamente. Una de las actividades más impactantes, enmarcada en el estudio de la Historia de la Educación, fue la dramatización comparativa de modelos pedagógicos.

Los estudiantes, divididos en grupos, escenificaron el contraste entre la escuela tradicional (marcada por el maestro autoritario, el alumno obediente, las normas rígidas y el castigo) y la escuela contemporánea (orientada a la autonomía, el diálogo y la diversidad). Esta representación les permitió un acto de reconocimiento catártico: pudieron verse reflejados en los modelos de formación que habían recibido y entender cómo esos sistemas habían condicionado su manera actual de aprender y de relacionarse con la autoridad académica.

Este ejercicio de pedagogía corporal y visual sirvió como base para aplicar estrategias filosóficas de mayor profundidad como los debates socráticos, el análisis de dilemas éticos situados y la reflexión emocional:

1. **Debates socráticos:** Se facilitaron discusiones estructuradas para analizar ideas centrales de autores como Platón, Aristóteles o Kant, pero siempre mediadas por un dilema contemporáneo. El método socrático, centrado en la pregunta y la refutación constructiva, obligó a los estudiantes a justificar sus posturas y a despojarse del temor a equivocarse.
2. **Análisis de dilemas éticos situados:** Se trabajó con casos reales o hipotéticos vinculados directamente con la exclusión educativa, el trato a la diversidad y las políticas de inclusión. Esto conectó la ética filosófica con la praxis que exigirá la Educación Especial.
3. **Reflexión emocional:** Se destinaron espacios específicos para la expresión de emociones y pensamientos generados por la reflexión filosófica, reconociendo que la vocación docente, especialmente la inclusiva, está cargada de afectividad.

Estas dinámicas transformaron radicalmente la percepción del curso: la filosofía se convirtió en una práctica de pensamiento compartido, un encuentro con el otro y una herramienta para la acción ética, dejando de ser una obligación abstracta.

1.1.3.4. Contribución académica y trascendencia del propósito

Desde una perspectiva de la docencia universitaria, el propósito de esta sistematización contribuye directamente a la reflexión sobre el rol del profesor como un mediador de significados y constructor de ambientes. Al documentar esta experiencia, se genera conocimiento pedagógico situado, que es esencial para el desarrollo profesional. Como afirman Carlino (2005) e Hyland (2009), la escritura, la reflexión y el diálogo no son solo habilidades, sino prácticas sociales que configuran la identidad profesional y discursiva del docente. Esta sistematización permite, por tanto, al docente consolidar su propia identidad como investigador de su práctica.

La experiencia es una contribución empírica que demuestra que la filosofía, cuando se enseña desde un ambiente accesible, seguro y participativo, tiene la capacidad de fomentar la autoconfianza, la empatía y la conciencia crítica en los estudiantes noveles. Además, su valor trasciende el aula de Filosofía de la Educación, pues ofrece a otros educadores de la UNEMI —y de otras instituciones— estrategias transferibles para reconfigurar sus propias aulas como espacios donde el conocimiento teórico se conecta con la vida cotidiana y las aspiraciones profesionales de los estudiantes.

En última instancia, el éxito de la experiencia y el propósito de su sistematización es compartir cómo el ambiente de aprendizaje favorece no solo la comprensión conceptual, sino la cohesión emocional y el sentido de pertenencia. Se pasó de una participación inicial limitada a conformar una comunidad reflexiva que coopera, dialoga y aprende de sus diferencias.

Tal como señala Jara (2018), la sistematización otorga intencionalidad al acto de enseñar y convierte la práctica educativa en conocimiento socialmente compartido. El propósito de este proceso es validar y compartir los aprendizajes alcanzados sobre cómo la actitud del docente, la metodología filosófica y la sensibilidad ante las realidades del estudiante pueden transformar la enseñanza en una experiencia profundamente humana y significativa, sentando las bases para el análisis de los criterios de valor que sustentan la innovación pedagógica y la formación docente inclusiva.

1.1.4. La validez de la transformación: Criterios éticos para medir el éxito formativo

1.1.4.1. Valor y criterios de validación de la práctica: Hacia la configuración de ambientes filosóficos

La experiencia sistematizada en la asignatura de Filosofía para la Educación en la UNEMI adquiere su valor fundamental en su capacidad de redefinir radicalmente los ambientes de aprendizaje. Estos se concibieron y ejecutaron como espacios filosóficos, inclusivos y emocionalmente seguros, donde el conocimiento trascendió la recepción individual para construirse de manera colectiva y reflexiva. La práctica demostró que el ambiente no es un mero escenario de acompañamiento, sino una condición pedagógica que transforma el proceso cuando está deliberadamente impregnado de sensibilidad, diálogo y un claro sentido de propósito ético. El valor intrínseco de esta vivencia reside en haber convertido el aula en un espacio donde el pensamiento filosófico se vive, se siente y se comparte, conectando la reflexión abstracta con la formación humana integral del futuro docente de Educación Especial.

1.1.4.2. Innovación pedagógica: El equilibrio entre el pensamiento crítico y la formación socioemocional

La innovación de esta práctica reside en su enfoque de articulación, logrando un equilibrio funcional entre el desarrollo del pensamiento crítico filosófico y la necesaria formación socioemocional del estudiante de primer semestre. La integración no fue accidental; se diseñó para desafiar el modelo tradicional de enseñanza de las humanidades. Las estrategias implementadas buscaron la agencia del estudiante y la construcción de sentido compartido, alineándose con los postulados de la teoría educativa contemporánea.

La innovación genuina, según Kemmis et al. (2020), se manifiesta cuando los espacios pedagógicos promueven la agencia de quienes aprenden, facultándolos para actuar sobre su entorno y redefinir su propia práctica. En esta experiencia, la agencia se logró mediante la introducción de una tríada metodológica activa conformada por:

1. **Diálogo y crítica (debates socráticos y análisis de dilemas éticos):** Se utilizó el debate como herramienta para movilizar ideas, forzando a los estudiantes a justificar sus posturas y a conectar las teorías de Platón, Aristóteles o Kant con los desafíos de la exclusión educativa.
2. **Mediación afectiva (dinámicas de sensibilización):** La filosofía se abordó a través de ejercicios que requerían empatía y el reconocimiento de la diversidad, estableciendo la base emocional para el diálogo.
3. **Reconocimiento biográfico (dramatizaciones reflexivas):** El ejercicio de comparar la escuela tradicional y la contemporánea no solo fue un análisis histórico, sino un acto de introspección donde los estudiantes pudieron reconocer cómo sus propias biografías educativas influenciaron su forma de aprender y, por ende, su futuro rol docente.

Por su parte, Fullan (2020) enfatiza que el cambio educativo sostenible se consolida en comunidades que construyen un sentido compartido. La experiencia se distingue por haber trasladado la filosofía desde el espacio de la abstracción individual hacia una práctica transformadora que fortaleció los lazos entre docentes y estudiantes, creando ese “sentido compartido” de una misión educativa humanista.

1.1.4.3. Impacto en la comunidad de aprendizaje y la voz del estudiante

Los impactos de esta innovación fueron notorios y se manifestaron en dos dimensiones: la cuantitativa (participación y retención) y la cualitativa (sentido de pertenencia y ética). El grupo, inicialmente caracterizado por su reserva y silencio —síntomas de la problemática inicial—, se transformó en una comunidad dialogante, solidaria y proactiva, con niveles significativamente más altos de compromiso y motivación.

Esta transformación valida la teoría de Hargreaves y O'Connor (2023), quienes afirman que los ambientes colaborativos y relacionales potencian la creatividad y el sentido de pertenencia, componentes esenciales para el aprendizaje duradero y la resiliencia estudiantil.

El impacto más profundo, sin embargo, se reflejó en la voz de los protagonistas. Un testimonio de una estudiante capturó la esencia del cambio de paradigma:

Mi experiencia en las clases de Filosofía con la máster Abigaíl fueron de muchos aprendizajes y, lo mejor de todo, es que todas las actividades eran mediante sensibilización, algo que me ayuda como futura docente especializada a tener una mirada más humana del día a día de las personas cuidadoras y las mismas que posean una necesidad educativa especial, asociadas o no a una discapacidad. Además, el hecho de poder entender las corrientes filosóficas de una forma dinámica y divertida... uno de mis mayores aprendizajes fue la teoría del constructivismo de Jean Piaget, donde aprendí que mediante la exploración, la práctica y las dinámicas en clase se puede aprender mucho mejor, basándonos en experiencias vivenciales que nos ayudan a comprender la realidad de un aprendizaje integrado.

Este comentario es un valioso criterio de valoración interna. Revela que el ambiente de aprendizaje trascendió lo cognitivo y se convirtió en un mediador ético y emocional que humanizó la filosofía. La estudiante no solo aprendió a Piaget, sino que entendió el constructivismo a través de la exploración y la vivencia en el aula. Más aún, conectó el contenido teórico con su futura práctica profesional, adoptando una mirada más humana hacia la diversidad, demostrando que la experiencia formativa se había consolidado como un mediador ético y vocacional.

El cierre simbólico de la experiencia, una integración deportiva, confirmó que el vínculo generado en el aula se había extendido más allá del espacio académico, consolidando un ambiente de pertenencia, respeto y confianza.

1.1.4.4. Transferibilidad del modelo y validaciones externas

El modelo pedagógico desarrollado posee una alta transferibilidad. Al centrarse en la configuración del ambiente y el vínculo humano, y no exclusivamente en el contenido disciplinar, la propuesta puede adaptarse fácilmente a otras asignaturas humanísticas y a diversos contextos formativos en la UNEMI o fuera de ella. Ofrece un modelo de ambiente inclusivo y participativo que promueve la autonomía y la reflexión docente en cualquier nivel.

La transferibilidad está respaldada por la literatura. Zeichner (2019) y Cochran-Smith y Lytle (2020) subrayan que las comunidades de aprendizaje docente fortalecen la innovación educativa al compartir experiencias prácticas que inspiran nuevas metodologías. Desde esta perspectiva, el enfoque aplicado demuestra que los ambientes filosóficos no dependen de la abstracción del contenido, sino del vínculo humano que se construye entre quienes enseñan y aprenden. Así, la filosofía se resignifica como una herramienta pedagógica que enseña a pensar, sentir y, sobre todo, a convivir.

Los criterios de valoración externa como las evaluaciones institucionales, la adopción docente y los comentarios estudiantiles, reafirman la relevancia de esta experiencia:

- **Evaluaciones institucionales:** Se registró un aumento en la retención estudiantil en el grupo y en los niveles de satisfacción académica reportados en las encuestas de final de semestre.
- **Adopción docente:** Las estrategias de diálogo y sensibilización fueron retomadas por otros docentes del área humanística de la Facultad de Educación, indicando la replicabilidad y el valor práctico del modelo.
- **Comentarios estudiantiles:** El impacto emocional y formativo de la propuesta fue consistente en todos los comentarios del grupo, destacando la seguridad y el sentido de pertenencia.

Como plantea Jara (2018), la sistematización transforma la práctica reflexiva en conocimiento comunicable, capaz de inspirar a otros educadores. En esta experiencia, el verdadero valor radica en haber demostrado que un ambiente de aprendizaje diseñado conscientemente puede transformar la enseñanza de la filosofía en una experiencia humana, inclusiva y significativa. Este análisis prepara la transición hacia el siguiente segmento de la sistematización, donde se delimitará el objeto de estudio a través de los fundamentos conceptuales que sustentan esta práctica innovadora.

1.1.5. Enmarcando la reflexión: La práctica docente de filosofía como objeto de transformación

1.1.5.1. Delimitación del objeto de estudio: Transformación de ambientes de aprendizaje inclusivos

El objeto de estudio de la presente sistematización se define con precisión para garantizar la rigurosidad analítica y la transferibilidad del conocimiento generado. Se centra en el proceso de transformación de los ambientes de aprendizaje en la asignatura Filosofía para la Educación, impartida dentro de la carrera de Educación Especial de la UNEMI, durante el primer semestre académico correspondiente al año 2025. El propósito analítico es desentrañar y comprender cómo la implementación estratégica de un conjunto de metodologías que combinan estrategias filosóficas activas y enfoques socioemocionales permitió mejorar significativamente la participación estudiantil, fortalecer el sentido de pertenencia grupal y consolidar una cultura de aula inherentemente inclusiva y reflexiva.

1.1.5.2. Foco analítico y justificación pedagógica

El foco central de esta sistematización se sitúa en las interacciones pedagógicas y las dinámicas relacionales que emergieron a partir del cambio metodológico implementado por la docente responsable. Es fundamental destacar que el objeto de estudio no persigue una evaluación exhaustiva de los resultados institucionales (como la tasa global de graduación) ni se limita a la verificación de los logros curriculares tradicionales (como la calificación promedio). Por el contrario, la mirada se orienta a comprender las condiciones internas del aula y las dinámicas socioafectivas que hicieron posible la transición de un ambiente inicial de reserva y silencio a uno de diálogo y pertenencia.

Esta focalización permite abordar una relación pedagógica innovadora: la articulación entre filosofía, pedagogía y emociones. Se busca demostrar que la Filosofía para la Educación, lejos de ser una materia teórica y distante, es un vehículo esencial para la formación ética y la sensibilidad social, cruciales en la formación de futuros profesionales de la Educación Especial. La elección de este foco responde a la hipótesis subyacente de que un aprendizaje significativo y una alta retención estudiantil solo se sostienen sobre la base de un ambiente de aula humanizado y seguro.

1.1.5.3. Delimitación contextual, temporal y poblacional

La claridad en la delimitación es un principio metodológico esencial para la coherencia del estudio, tal como lo exige Flick (2014). Por lo tanto, es necesario que esta sea temporal, poblacional y espacial:

- **Delimitación temporal:** La delimitación temporal es estricta; se circunscribe al primer semestre del año 2025. Esta elección es pertinente y estratégica, ya que el primer nivel universitario constituye el período más vulnerable para el estudiante en términos de adaptación, construcción de identidad y riesgo de deserción. Es en este lapso donde se fraguan los hábitos, los valores y, crucialmente, los vínculos sociales y académicos que determinarán la trayectoria universitaria completa del futuro docente. Analizar la transformación en este período inicial ofrece los datos más ricos sobre cómo el ambiente de aula opera como factor protector contra el aislamiento.
- **Delimitación poblacional:** La población de estudio estuvo conformada por un grupo de 32 estudiantes que iniciaban su formación en el primer semestre de la carrera de Educación Especial. La homogeneidad de su nivel —estudiantes novenes— y la especificidad de su carrera —formación para la inclusión y la diversidad— son condiciones que enriquecen el análisis, pues las estrategias implementadas estuvieron directamente orientadas a activar los valores inherentes a su futura profesión: empatía, colaboración y reflexión ética. La docente responsable de la asignatura fue la única conductora del proceso.
- **Delimitación espacial y corpus de evidencias:** El espacio de desarrollo primario fue el aula universitaria designada para la asignatura, complementada con las actividades de integración y sensibilización realizadas en los espacios institucionales de la UNEMI (como el recorrido guiado, las integraciones deportivas y los espacios de diálogo informal).

El corpus de evidencias que sustentan esta sistematización y que constituyen la materia prima para el análisis incluyen:

- **Diarios de clase y bitácoras docentes:** Registros reflexivos sobre el desarrollo de las sesiones, las reacciones estudiantiles, los ajustes metodológicos y las percepciones de la docente sobre el clima de aula.

- **Registros fotográficos y audiovisuales:** Material visual que captura las dinámicas de grupo, las dramatizaciones y las interacciones espontáneas.
- **Observaciones pedagógicas estructuradas:** Notas sistemáticas sobre los patrones de participación, los niveles de interacción y la evolución de la cohesión grupal.
- **Reflexiones escritas de los estudiantes:** Textos generados al final de las actividades que evidencian la conexión entre el contenido filosófico y su experiencia personal-vocacional.
- **Evaluaciones cualitativas del proceso:** Retroalimentación obtenida a través de cuestionarios abiertos o diálogos de cierre que miden la satisfacción con el ambiente de aprendizaje y el sentido de pertenencia.

Estos materiales, recolectados a lo largo del semestre, permiten trazar la trayectoria evolutiva del grupo y documentar con rigor la consolidación del ambiente filosófico inclusivo.

1.1.5.4. Premisas y cierre de la delimitación

La delimitación se orienta bajo el supuesto fundamental de que todo proceso de aprendizaje significativo es indisoluble de la calidad del ambiente que lo acoge. Por esta razón, se opta por un recorte analítico que privilegia explícitamente las interacciones humanas, la gestión de las emociones y los espacios de convivencia como elementos esenciales y fundacionales de la enseñanza filosófica.

Como sostiene Jara (2018), una sistematización adquiere fuerza y rigor cuando se explicitan sus límites, pues la claridad de ese recorte es la que permite transformar una experiencia concreta en conocimiento pedagógico y socialmente transferible. En síntesis, el objeto de estudio queda rigurosamente delimitado como el proceso de creación y fortalecimiento de ambientes de aprendizaje inclusivos en la asignatura Filosofía para la Educación, durante el primer semestre de 2025, con un grupo de estudiantes noveles de la carrera de Educación Especial en la UNEMI. Esta definición permite analizar con la debida profundidad cómo la implementación de estrategias filosóficas activas contribuyó a generar un espacio de confianza, participación y sensibilidad ética, cerrando así el ciclo introductorio de la sistematización y estableciendo el marco analítico que guiará el desarrollo conceptual y la reconstrucción de la experiencia.

1.1.6. Reflexiones finales sobre los ambientes de aprendizaje inclusivos

La experiencia pedagógica sistematizada constituye una validación empírica de que la calidad del ambiente de aprendizaje es el factor determinante y fundacional del éxito académico, especialmente en los estadios iniciales de la formación universitaria. Al inicio del proceso, se enfrentó un escenario de vulnerabilidad caracterizado por el riesgo latente de deserción y la baja participación, síntomas de la profunda desconexión que experimentan los estudiantes noveles. El aula de Filosofía, concebida tradicionalmente como un espacio de abstracción teórica, reflejaba este aislamiento a través de un silencio elocuente que obstruía el diálogo socrático y la construcción social del conocimiento.

La respuesta a esta problemática no se limitó a ajustes curriculares, sino que implicó una transformación ontológica de la praxis docente. Se implementó un modelo que articuló conscientemente las estrategias filosóficas activas (debates, análisis de dilemas éticos) con un enfoque socioemocional, convirtiendo la asignatura en un vehículo para la formación ética y la sensibilidad humana.

El valor fundamental de esta práctica reside en haber demostrado que el ambiente de aprendizaje no es un telón de fondo logístico, sino una condición pedagógica activa que media entre el contenido y la experiencia vital del estudiante. Actividades como el recorrido institucional guiado y las dinámicas de sensibilización sirvieron como catalizadores que dismantelaron las barreras del temor y de la inexperiencia, pasando de un grupo de individuos dispersos a una comunidad de aprendizaje cohesionada.

El impacto de esta innovación se evidencia en dos dimensiones. A nivel individual, se logró fortalecer la autoconfianza y el sentido de pertenencia, elementos que actúan como factores protectores contra el abandono y fortalecen la identidad del estudiante como futuro profesional de la Educación Especial. A nivel colectivo, el grupo se convirtió en un entorno de diálogo seguro, donde la expresión sin temor al error permitió una apropiación más profunda y crítica de los contenidos filosóficos, vinculando la teoría de autores clásicos con la praxis cotidiana de la inclusión educativa. La voz de los estudiantes, al reconocer que la experiencia trascendió lo cognitivo para ofrecerles una “mirada más humana”, confirma que el objetivo de humanizar la filosofía fue plenamente alcanzado.

Esta sistematización, por lo tanto, concluye que la superación de la desconexión inicial y el fortalecimiento del compromiso estudiantil dependen de la intencionalidad del docente para diseñar ambientes que valoren la emoción, promuevan la interacción y esta-

blezcan el diálogo como eje central. El éxito de la experiencia radica en haber convertido la filosofía en una práctica vivencial de convivencia y reflexión ética, demostrando que la mejor didáctica es aquella que logra integrar el rigor conceptual con la acogida afectiva.

El proceso hasta aquí reconstruido y analizado ha permitido delimitar con precisión el objeto de estudio y validar el impacto de la práctica en un contexto y tiempo específicos. Sin embargo, para que esta experiencia se convierta en conocimiento transferible y sostenible, es necesario ir más allá de la mera descripción. Por ello, el desafío ahora se traslada a la conceptualización. Es imperativo desentrañar los soportes teóricos que explican y validan la articulación de la filosofía, la pedagogía y la gestión socioemocional. Esta transición nos obliga a profundizar en el marco de referencia que dio sustento a las decisiones operativas tomadas en el aula, buscando establecer los cimientos académicos de un modelo pedagógico que prioriza el ser sobre el saber.

Lo referido da paso a la fundamentación conceptual y operativa de la experiencia, que se erigirá sobre estos hallazgos, abordando las categorías analíticas y las bases teóricas que explican cómo la creación de un ambiente inclusivo se convierte en la condición sine qua non para el aprendizaje significativo y la retención estudiantil en la formación superior.

1.2. Coordenadas de la acción: Articulación teórico-práctica para la identidad docente ética

1.2.1. Del relato de la práctica a la fundamentación conceptual y operativa

La primera fase de esta sistematización ha sentado las bases de nuestra comprensión, permitiendo reconstruir y analizar una experiencia educativa transformadora desarrollada en la asignatura Filosofía para la Educación, dentro de la carrera de Educación Especial de la UNEMI. A lo largo de los apartados previos, se ha delineado un arco narrativo coherente: desde el diagnóstico inicial de la problemática de la baja participación y el riesgo de deserción estudiantil en un entorno de desterritorialización, hasta la delimitación rigurosa del objeto de estudio centrado en el proceso de creación y fortalecimiento de ambientes de aprendizaje inclusivos.

En conjunto, estos apartados han ilustrado cómo la transformación del clima de aula, al pasar de una dinámica silenciosa y reservada a un espacio de diálogo activo, confianza mutua y sentido de pertenencia, se erigió como el eje articulador de una innovación pedagógica con impacto visible en la permanencia, la motivación y la cohesión del grupo de estudiantes noveles. El relato ha evidenciado que la filosofía, cuando se enseña con un enfoque activo y socioemocional, trasciende la mera abstracción para convertirse en una experiencia humana, ética y vivencial esencial para la formación del futuro educador inclusivo.

Esta reconstrucción inicial, con su validez empírica y su impacto cualitativo en la comunidad de aprendizaje, nos obliga ahora a un ejercicio de profundización analítica. El propósito de la sistematización, más allá de la mera descripción de los hechos, es producir conocimiento pedagógico situado. Por lo tanto, se inicia una nueva etapa en la que la reflexión se desplazará del plano fenomenológico al conceptual y operativo. Este movimiento es crucial: implica migrar desde la pregunta “¿Qué sucedió?”, hacia las interrogantes más profundas: “¿Por qué funcionó?” y “¿Bajo qué constructos teóricos se explica la transformación observada?”

A partir de aquí, el foco estará en la Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia. Buscaremos establecer el andamiaje teórico que sostiene la práctica innovadora y que permite dotar de rigor académico a los hallazgos empíricos. Para ello, se presentarán los fundamentos teóricos que sustentan la articulación de tres grandes ejes de la experiencia: Ambientes de aprendizaje y pertenencia; filosofía de la educación como praxis ética y enfoque de educación inclusiva y formación socioemocional.

La conceptualización se articula sobre la base de que:

- **Ambientes de aprendizaje y pertenencia:** Se abordarán las teorías contemporáneas que definen el ambiente de aula no como un mero espacio físico, sino como un ecosistema relacional y afectivo, esencial para la retención y el compromiso estudiantil. Se conceptualizará el sentido de pertenencia como factor protector contra el aislamiento y la deserción en la educación superior.
- **Filosofía de la educación como praxis ética:** Se resignificará la asignatura de Filosofía de la Educación, integrándola con corrientes pedagógicas que promueven el pensamiento crítico, el diálogo socrático y la reflexión ética situada. Se demostrará cómo el contenido filosófico es el vehículo idóneo para activar la sensibilidad social y la identidad vocacional del futuro docente de Educación Especial.

- **Enfoque de educación inclusiva y formación socioemocional:** Se establecerá el marco de la inclusión no solo como un objetivo curricular, sino como una metodología de aula que exige al docente ser el primer agente de empatía. Se justificarán las estrategias socioemocionales implementadas (dinámicas, reflexión catártica, acuerdos de grupo) como herramientas intrínsecas a la formación docente inclusiva.

Además de la fundamentación teórica, esta sección abordará la estructura analítica de la sistematización, presentando las categorías, dimensiones e indicadores que orientan el análisis de las evidencias. La identificación de estas categorías (por ejemplo, cohesión grupal, agencia estudiantil, clima afectivo), es vital para pasar de la anécdota al conocimiento estructurado, permitiendo que la experiencia concreta se traduzca en conocimiento pedagógico transferible a otros contextos de la UNEMI y a la educación superior en general.

Finalmente, se explicará el enfoque metodológico de la sistematización, que, bajo la perspectiva de la reflexión crítica de la práctica, detallará las fuentes de evidencia empleadas (diarios de clase, bitácoras, registros audiovisuales, reflexiones estudiantiles), los instrumentos utilizados para la recolección de datos y las estrategias de interpretación utilizadas para triangular y dar sentido a los hallazgos. Este rigor metodológico es lo que convierte el relato de una experiencia en un corpus de conocimiento susceptible de ser debatido y replicado.

Este tránsito no implica un corte, sino una continuidad reflexiva y una escalada de profundidad: del relato vívido de la experiencia a la comprensión teórica de los procesos que hicieron posible que la filosofía se convirtiera en una vivencia de aprendizaje humano, colectivo y transformador. La segunda fase, por lo tanto, proporcionará las claves conceptuales y operativas necesarias para justificar la innovación y proyectar su impacto más allá del aula inicial, sentando las bases para el análisis detallado de la reconstrucción y la reflexión final.

1.2.2. Ampliación de la identificación de conceptos estructurantes: Bases para una pedagogía humanista

La experiencia sistematizada en la asignatura Filosofía para la Educación con estudiantes de Educación Especial de la UNEMI se erige sobre un andamiaje conceptual sólidamente articulado. Lejos de ser meros términos teóricos, estos conceptos —ambientes de aprendizaje, filosofía vivencial, inclusión educativa, vínculo pedagógico, participación

estudiantil, acompañamiento docente y reflexión crítica— operan como pilares que dotan de sentido y coherencia a la acción pedagógica, marcando una ruta hacia una formación universitaria con profundo sentido humanista, ético y social. La esencia de esta sistematización reside en la interconexión de las dimensiones emocional, cognitiva y social del aprendizaje, trascendiendo la mera transmisión de contenidos.

Como andamiaje conceptual se establecieron siete ejes de transformación: ambientes de aprendizaje, filosofía vivencial, inclusión educativa, vínculo pedagógico, participación estudiantil, acompañamiento docente y reflexión crítica. La selección de estos siete conceptos no fue arbitraria; cada uno refleja un componente esencial e innegociable que sostuvo la innovación práctica.

1.2.2.1. Ambientes de aprendizaje: El núcleo relacional

El ambiente de aprendizaje se posiciona como el núcleo de la experiencia. Siguiendo a Soto-Márquez (2022), refiere que el mismo no se limita al espacio físico, sino que se entiende como un escenario simbólico y relacional donde se cocinan las dinámicas de confianza, diálogo y respeto mutuo. Este ambiente, lejos de ser neutro, es una construcción colectiva que influye decisivamente en el deseo de aprender y en la calidad de las interacciones.

Sobre este aspecto, Urbina et al. (2020) refuerzan esta idea al plantear que son las prácticas relacionales entre docentes y estudiantes las que estructuran las posibilidades reales de participación y, por ende, el compromiso con el conocimiento. En el contexto de la Educación Especial, configurar un ambiente de aprendizaje acogedor es la primera acción de inclusión. Un entorno que respira seguridad y afectividad se convierte en el cimiento sobre el cual los estudiantes se atreven a pensar críticamente y a expresar su diversidad sin temor al juicio.

1.2.2.2. Filosofía vivencial: De la abstracción a la praxis

El concepto de filosofía vivencial expresa una intencionalidad pedagógica clara: desplazar el pensamiento filosófico de la esfera de la teoría abstracta a la práctica cotidiana y a los dilemas reales de la educación. El objetivo es que la filosofía se convierta en una herramienta de pensamiento activo para cuestionar y transformar la educación y la convivencia. Díez-Gutiérrez y Rodríguez-Fernández (2021) subrayan que la enseñanza de la filosofía solo cobra su verdadero sentido cuando el estudiante establece esta conexión en-

tre el pensamiento abstracto y los dilemas éticos y sociales de su contexto. En la práctica sistematizada, esto se materializó a través de debates socráticos, análisis de casos éticos y dramatizaciones, que obligaron a los futuros docentes a repensar su rol desde una perspectiva más humana, sensible y ética, fundamental para trabajar en el ámbito de la Educación Especial.

1.2.2.3. Inclusión educativa: Horizonte ético y afectivo

La inclusión educativa se asume en su sentido más amplio y profundo: no solo como la mera atención a la diversidad o la integración física, sino como la creación activa de condiciones afectivas y cognitivas que garanticen a todos los estudiantes la posibilidad real de participar y de sentirse genuinamente parte de la comunidad de aprendizaje.

Es un horizonte ético que guía toda la práctica. Requiere ir más allá de las adaptaciones curriculares para centrarse en la eliminación de barreras actitudinales y relacionales. En esta experiencia, la inclusión se centró en la valoración de la voz de cada estudiante y en la garantía de que su diversidad enriqueciera la reflexión filosófica del grupo.

1.2.2.4. Vínculo pedagógico y acompañamiento docente: La mediación esencial

El vínculo pedagógico se elevó a la categoría de mediación fundamental. Este lazo de confianza y respeto mutuo es el que sostiene la motivación, la permanencia y el sentido de pertenencia del grupo en un contexto universitario que a menudo puede resultar impersonal. Se entrelaza estrechamente con el acompañamiento docente, entendido no como supervisión, sino como una presencia orientadora y empática.

El acompañamiento docente, según Echevarría y Ruiz de Miguel (2021) fortalece la confianza y la participación, siendo clave para la continuidad del aprendizaje universitario. En la sistematización, este vínculo fue el catalizador que transformó un grupo inicial, quizás distante y heterogéneo, en una comunidad de aprendizaje colaborativa, capaz de afrontar juntos las complejidades de la reflexión filosófica.

1.2.2.5. Participación estudiantil y reflexión crítica: Compromiso con la autonomía

La participación estudiantil y la reflexión crítica se interconectan como las manifestaciones concretas de un compromiso con una pedagogía humanista. La participación no fue un requisito formal, sino una expresión de la autonomía que el ambiente y el víncu-

lo fomentaron. Implicó la toma activa de decisiones en el aula, el debate abierto y la co-construcción del conocimiento.

La reflexión crítica actuó como un eje transversal que permeó todas las actividades. Permitió a los estudiantes no solo analizar los textos filosóficos, sino también analizar su propio proceso de aprendizaje, reconociendo conscientemente el papel de la empatía, la comunicación efectiva y la inclusión como componentes intrínsecos de su futura práctica educativa. Al cuestionar críticamente sus propios supuestos sobre la educación y la discapacidad, se prepararon para ser profesionales con una postura ética y transformadora.

1.2.2.6. Síntesis y proyección

En resumen, los conceptos estructurantes de esta experiencia permiten una comprensión integral y holística del proceso de transformación vivido. El objetivo no fue simplemente aplicar un conjunto de estrategias metodológicas o filosóficas aisladas, sino construir una cultura de aula fundamentada en la confianza, el respeto y la participación activa:

- El ambiente de aprendizaje define el espacio relacional seguro.
- La filosofía vivencial proporciona la práctica reflexiva y la herramienta para pensar.
- La inclusión educativa es el horizonte ético que guía las interacciones.
- El vínculo pedagógico y el acompañamiento docente son la mediación clave para sostener la motivación, la permanencia y el desarrollo de la autonomía del estudiante.

La articulación de estos ejes es el fundamento para la construcción de las dimensiones e indicadores que orientarán la fase de análisis de la sistematización, ofreciendo un marco robusto para comprender cómo la filosofía, cuando se vive, puede ser un motor de innovación pedagógica y transformación social en la formación de los futuros profesionales de la Educación Especial.

1.2.3. Formulación de dimensiones: El marco de análisis para la sistematización

Las dimensiones constituyen la estructura vertebral que permite pasar de la narración descriptiva de la experiencia sistematizada en la asignatura Filosofía para la Educación

a una comprensión analítica y comunicable de sus efectos y procesos. No son simples etiquetas, sino ejes interpretativos que organizan la riqueza de la práctica, traduciendo los conceptos estructurantes (ambientes de aprendizaje, vínculo pedagógico, etc.) en categorías de análisis tangibles.

Como señalan Flick (2014) y Jara (2018), las dimensiones actúan como herramientas metodológicas que transforman la experiencia vivida en conocimiento riguroso, haciendo visible la profunda conexión entre la acción educativa implementada (el qué se hizo) y el sentido formativo que subyace (el por qué y para qué se hizo). Para esta sistematización, se han definido tres dimensiones interconectadas que articulan la totalidad del proceso: pedagógica, relacional y formativa. Estas dimensiones permiten capturar la amplitud de los cambios metodológicos, la profundidad de los vínculos interpersonales y la trascendencia del crecimiento profesional de los futuros educadores especiales.

1.2.3.1. Dimensión pedagógica: La filosofía como práctica situada

La dimensión pedagógica se centra en el cómo se transformó la enseñanza de la filosofía, buscando convertirla en una experiencia vivencial, cercana y profundamente significativa para los estudiantes. Esta dimensión agrupa las estrategias y metodologías activas que permitieron superar la abstracción teórica y anclar el pensamiento filosófico a los dilemas y la praxis educativa cotidiana.

1.2.3.1.1. Estrategias y principios metodológicos. El núcleo de la transformación pedagógica residió en la implementación sistemática de debates socráticos, análisis de dilemas éticos y dramatizaciones. Estas técnicas fueron seleccionadas por su capacidad de promover el pensamiento crítico en acción. El debate socrático estimuló la indagación cooperativa y la confrontación respetuosa de ideas, mientras que los dilemas éticos situaron a los estudiantes ante problemas reales de su futura profesión, obligándolos a aplicar marcos filosóficos para la toma de decisiones.

La dramatización, por su parte, demostró ser una herramienta excepcionalmente poderosa para la comprensión empática y situada. El ejemplo de la dramatización que contrastó la escuela tradicional con la escuela contemporánea ilustra cómo el grupo no solo estudió modelos educativos, sino que los experimentó y contrastó, generando una reflexión profunda sobre sus propias biografías escolares y promoviendo una comprensión crítica de su propio aprendizaje.

1.2.3.1.2. Sustento teórico y flexibilidad curricular. Esta orientación pedagógica se alinea con la visión de Stenhouse (1987), quien postula que el currículo debe entenderse como un proceso abierto y flexible a la indagación, donde el docente es un investigador de su propia práctica. En esta misma línea, el trabajo se enriqueció con los principios de la investigación-acción propuestos por Elliott (1993), que impulsa al docente a la mejora continua mediante la reflexión sobre la práctica.

De esta manera, la filosofía se liberó de su confinamiento discursivo para convertirse en una práctica situada que integró la sensibilidad, el diálogo y la experimentación. Los estudiantes no fueron meros receptores de la historia del pensamiento, sino protagonistas activos en la construcción de su propia filosofía de la educación. El impacto de esta dimensión radica en el cambio de rol: el docente pasó de transmisor a mediador del pensamiento y el estudiante de pasivo a agente constructor de saber.

1.2.3.2. Dimensión relacional: Construcción de una comunidad de aprendizaje

La dimensión relacional examina los vínculos, interacciones y dinámicas que fueron esenciales para consolidar un ambiente de aprendizaje inclusivo, participativo y de alta confianza. Esta dimensión es la manifestación directa del concepto de vínculo pedagógico y ambiente de aprendizaje en la práctica cotidiana.

1.2.3.2.1. Clima de confianza y colaboración. El éxito de cualquier innovación educativa depende, en gran medida, del clima relacional. Fullan (2020) enfatiza que el cambio educativo sostenible solo es posible en comunidades donde prevalecen la colaboración y la confianza mutua. En el contexto universitario, y especialmente al abordar temas filosóficos que pueden ser intimidantes, la construcción de un ambiente seguro es la primera condición de posibilidad para la participación.

Para lograrlo, la docente implementó diversas estrategias que trascendieron el aula formal, como rondas de sensibilización al inicio de las sesiones y actividades extracurriculares, incluyendo una integración deportiva e institucional. Estas actividades, aparentemente accesorias, jugaron un papel crucial en fortalecer la cohesión grupal y romper las barreras iniciales de desconocimiento y timidez.

1.2.3.2.2. La inclusión desde la interacción. La perspectiva relacional está profundamente ligada al principio de inclusión educativa. Urbina et al. (2020) argumentan que

las prácticas relacionales influyen directamente en la participación estudiantil y son la base para la construcción de una convivencia democrática.

La experiencia sistematizada demostró que, como señala Soto-Márquez (2022), un ambiente de respeto y apoyo mutuo potencia el deseo de aprender. La transición observada —el paso del silencio inicial a una participación activa y espontánea— es la evidencia más clara de que el enfoque relacional logró restaurar la confianza de los estudiantes en sí mismos y en el grupo. Al sentirse valorados y seguros, los estudiantes se atrevieron a compartir sus ideas y emociones, lo cual es vital para el ejercicio de la filosofía vivencial. Esta dimensión subraya que la enseñanza es, ante todo, un acto de mediación humana y afectiva.

1.2.3.3. Dimensión formativa: Desarrollo del futuro docente reflexivo

La dimensión formativa mira hacia el para qué de la experiencia, enfocándose en el desarrollo integral y profesional de los estudiantes como futuros docentes inclusivos y reflexivos. Esta dimensión se relaciona directamente con el concepto de reflexión crítica y la construcción de la identidad profesional.

1.2.3.3.1. Práctica reflexiva y saber profesional. La clave de esta dimensión reside en la transformación de la experiencia vivida en saber profesional. El trabajo de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo fue el marco conceptual para esta dimensión, que subraya cómo la práctica reflexiva es el motor que convierte la experiencia en conocimiento aplicado.

La implementación de diarios de aprendizaje y bitácoras éticas fueron las herramientas concretas para impulsar esta reflexión. Estos instrumentos obligaron a los estudiantes a registrar sus emociones, dilemas, conflictos cognitivos y principales aprendizajes de manera sistemática. Al poner en palabras sus vivencias y al conectarlas con los marcos filosóficos estudiados, se favoreció la autoconciencia y una comprensión más profunda del rol docente como mediador humano y ético.

1.2.3.3.2. Construcción de la identidad docente. Finalmente, la dimensión formativa abordó la construcción de la identidad docente en el contexto de una comunidad de práctica. Wenger (2001) explica que las comunidades de práctica son los espacios sociales donde la identidad se forja en la interacción, la participación legítima y el compromiso compartido.

La reflexión colectiva —promovida a través de la puesta en común de las bitácoras y diarios— permitió que el grupo no solo reconociera su evolución individual, sino que también reafirmara la filosofía como una guía ética y un compromiso social para su futura práctica en la educación inclusiva. Esta dimensión asegura que el aprendizaje no fue una mera acumulación de datos, sino una transformación identitaria que prepara a los estudiantes para ser profesionales capaces de afrontar la complejidad y la diversidad con una postura ética, crítica y humanista.

1.2.3.4. Coherencia y validez del marco dimensional

En síntesis, las tres dimensiones —Pedagógica, Relacional y Formativa— proporcionan un marco de análisis exhaustivo y coherente para la sistematización, ordenando la experiencia desde los planos de la acción metodológica (pedagógica), la convivencia y la interacción (relacional), y la transformación personal y profesional (formativa).

Este marco dimensional es vital para la validez de la sistematización. Stake (2020) e Yin (2014) insisten en que una sistematización o estudio de caso gana credibilidad cuando logra integrar múltiples perspectivas y fuentes de evidencia, ofreciendo una comprensión holística del proceso vivido. Al utilizar estas dimensiones, se logra establecer una trazabilidad clara entre la innovación implementada, los efectos en el clima de aula y el crecimiento de los estudiantes.

Con la formulación de estas dimensiones, se consolida la coherencia entre la práctica filosófica y su valor formativo en el contexto de la educación inclusiva. Este es el paso previo y fundamental para definir, en el siguiente tramo del proceso, las categorías, subcategorías e indicadores específicos que permitirán un análisis detallado y riguroso de la información recogida.

1.2.4. Los indicadores: referentes empíricos de la transformación pedagógica

Los indicadores constituyen el puente esencial entre los conceptos teóricos que sustentan la sistematización y las evidencias empíricas y observables de la práctica educativa. No son simples medidas de cumplimiento, sino, como lo explica Flick (2014), herramientas de operacionalización que permiten traducir categorías complejas —como la inclusión educativa o el vínculo pedagógico— en referentes concretos para el análisis riguroso. En

el contexto de la sistematización, Jara (2018) enfatiza que los indicadores tienen el propósito fundamental de hacer visible la transformación producida por la práctica, articulando de manera indisoluble la teoría, la acción y la reflexión en el aula de Filosofía para la Educación.

En esta experiencia con estudiantes de Educación Especial de la UNEMI, los indicadores fueron meticulosamente diseñados a partir de las tres dimensiones centrales — pedagógica, relacional y formativa— con el objetivo de evaluar el impacto real de una enseñanza filosófica vivencial en la generación de aprendizajes significativos y el fortalecimiento de la identidad docente comprometida con la inclusión.

1.2.4.1. Dimensión pedagógica: Indicadores de la filosofía en acción

La dimensión pedagógica se enfoca en cómo las estrategias de enseñanza lograron transformar el aula en un espacio dinámico, participativo y reflexivo. Los indicadores contruidos buscan medir la eficacia de la metodología activa y la situación del conocimiento filosófico.

Los indicadores definidos fueron: participación activa en debates, dramatizaciones y análisis de dilemas éticos; integración de los contenidos filosóficos en producciones escritas y orales con sentido crítico; aplicación de los conceptos filosóficos para analizar su práctica educativa (actual o futura).

- **Participación activa en debates, dramatizaciones y análisis de dilemas éticos:** Este indicador es crucial para medir el compromiso de los estudiantes con la metodología activa, evidenciando que la filosofía es asumida como una práctica dialógica y no una recepción pasiva de contenidos.
- **Integración de los contenidos filosóficos en producciones escritas y orales con sentido crítico:** Busca verificar la capacidad de aplicación y análisis, asegurando que los conceptos teóricos trascienden la memorización y son utilizados como marcos interpretativos de la realidad.
- **Aplicación de los conceptos filosóficos para analizar su práctica educativa (actual o futura):** Este es el indicador de situación del conocimiento, donde la filosofía se convierte en una herramienta de análisis social y pedagógico.

El sustento teórico para esta dimensión proviene de autores como Stenhouse (1987), quien concibe el currículo como un proceso en constante construcción impulsado por la

investigación del docente y Elliott (1993), que promueve la investigación-acción para la mejora continua.

1.2.4.1.1. Evidencias observables. Las dramatizaciones sobre el contraste entre la escuela tradicional y la escuela contemporánea sirvieron como evidencia directa de la aplicación del conocimiento. La observación sistemática mostró que la participación, inicialmente marcada por la pasividad, evolucionó hacia un diálogo autónomo y profundamente analítico. Los estudiantes emplearon la teoría filosófica no solo para criticar modelos obsoletos, sino para reflexionar sobre su propia historia educativa, consolidando la filosofía como un instrumento de análisis social y personal.

1.2.4.2. Dimensión relacional: Indicadores de confianza y colaboración

La dimensión relacional aborda la calidad de los vínculos interpersonales y la efectividad de los ambientes de aprendizaje creados para favorecer la colaboración, la confianza y el sentido de pertenencia, elementos fundamentales para un proceso formativo inclusivo.

Los indicadores establecidos fueron: incremento de la participación oral y del trabajo cooperativo; fortalecimiento del sentido de pertenencia en las actividades grupales (institucionales y de aula); creación de espacios de apoyo y comunicación horizontal entre pares y con la docente.

- **Incremento de la participación oral y del trabajo cooperativo:** Mide la superación de las barreras de comunicación iniciales y el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo.
- **Fortalecimiento del sentido de pertenencia en las actividades grupales (institucionales y de aula):** Refleja la construcción de una comunidad de aprendizaje, donde el estudiante se siente seguro, valorado y parte activa del colectivo.
- **Creación de espacios de apoyo y comunicación horizontal entre pares y con la docente:** Busca evidenciar la transformación del rol docente hacia un acompañamiento empático y la existencia de redes de apoyo mutuo entre los estudiantes.

Estos indicadores se fundamentan en las ideas de Fullan (2020), quien sostiene que el cambio educativo sostenible es impensable sin relaciones basadas en la confianza y la colaboración y, Urbina et al. (2020), que vinculan directamente las prácticas relacionales con la calidad de la participación.

1.2.4.2.1. Evidencias observables. La implementación de rondas de sensibilización y la integración deportiva funcionaron como actividades clave que generaron la evidencia. Los registros de clase y las transcripciones mostraron que, tras estas intervenciones relacionales, la apertura y el entusiasmo al expresarse aumentaron significativamente. El ambiente afectivo creado se tradujo en una mayor expresión de ideas y emociones, demostrando que la seguridad relacional es un potenciador fundamental del aprendizaje en el contexto universitario.

1.2.4.3. Dimensión formativa: Indicadores del desarrollo ético y reflexivo

La dimensión formativa se orienta al desarrollo integral y ético de los estudiantes, enfocándose en cómo la experiencia filosófica contribuyó a la construcción de su identidad como futuros docentes inclusivos y reflexivos.

Los indicadores definidos fueron: los estudiantes demuestran autoconfianza al argumentar ideas filosóficas; reflexionan críticamente sobre su rol como educadores inclusivos; expresan empatía y compromiso frente a la diversidad en sus producciones (orales/escritas).

- **Los estudiantes demuestran autoconfianza al argumentar ideas filosóficas:** Mide el desarrollo de la autonomía intelectual y la superación de la inseguridad ante el pensamiento abstracto.
- **Reflexionan críticamente sobre su rol como educadores inclusivos:** Este indicador es el corazón de la formación, buscando la integración de la ética filosófica con la práctica profesional de la Educación Especial.
- **Expresan empatía y compromiso frente a la diversidad en sus producciones (orales/escritas):** Mide el impacto de la filosofía vivencial en el desarrollo de la sensibilidad humana y el compromiso social.

El marco teórico de esta dimensión lo aportan Schön (1992), quien destaca que la práctica reflexiva es el mecanismo que convierte la experiencia en saber profesional, y Wenger (2001), que describe las comunidades de práctica como los espacios donde la identidad docente se construye a partir de la integración del conocimiento y la pertenencia.

1.2.4.3.1. Evidencias observables. Las bitácoras personales y los coloquios reflexivos fueron las principales fuentes de evidencia. Estos documentos revelaron un cambio sustantivo en la autopercepción de los estudiantes: pasaron de considerarse meros alumnos a actores educativos conscientes de su potencial transformador. Las reflexiones finales, particularmente las expresadas en el contexto de la integración institucional, manifestaron una profunda gratitud por haber vivido un proceso formativo que unió el rigor del conocimiento con la calidez de la humanidad, reafirmando la filosofía como una guía ética para su práctica profesional futura.

1.2.4.4. Validez y coherencia de los indicadores

En síntesis, la batería de indicadores definida para las tres dimensiones no solo facilitó la documentación de evidencias verificables del proceso de cambio, sino que también estructuró la narrativa de la sistematización. Stake (2020) e Yin (2014) coinciden en que la claridad y la coherencia de los indicadores son fundamentales para incrementar la credibilidad de los estudios de caso, ya que ofrecen criterios de interpretación directamente basados en hechos observables y no en suposiciones. En esta experiencia, los indicadores trascendieron la función de mera evaluación de logros para convertirse en el marco interpretativo que permitió comprender cómo la transformación pedagógica, relacional y formativa convergió para configurar una práctica filosófica viva, reflexiva y profundamente comprometida con los principios de la inclusión educativa.

1.2.5. Las Fuentes y métodos de verificación: Pilares empíricos de la validez

La validez de cualquier proceso de sistematización se cimienta sobre la rigurosidad empírica de sus fuentes y métodos de verificación. Estos elementos no son meros apéndices documentales, sino los pilares que sustentan la credibilidad del análisis, permitiendo transformar las experiencias vividas en la asignatura Filosofía para la Educación en evidencias verificables que respaldan la consecución de los indicadores definidos en cada dimensión (pedagógica, relacional y formativa).

Según Jara (2018), la función primordial de las fuentes es documentar los procesos de cambio y dar visibilidad a los aprendizajes contruidos colectivamente. Asimismo, Flick (2014) recalca que el verdadero valor de una fuente reside en su capacidad para reflejar

la coherencia entre los datos empíricos y las categorías teóricas que guían la interpretación. En este proceso de sistematización, las fuentes se han derivado directamente de las actividades de innovación implementadas en el aula, asegurando una conexión intrínseca entre lo que se hizo y lo que se documentó. Estas fuentes se agruparon en tres conjuntos interrelacionados: producciones estudiantiles, registros de aula y evidencias visuales y digitales.

1.2.5.1. Producciones estudiantiles: Evidencia de la transformación pedagógica

Las producciones estudiantiles constituyeron una de las fuentes primarias y más ricas para la verificación. Representan la voz y el pensamiento individualizado del estudiante, ofreciendo una ventana directa a su proceso cognitivo y ético.

1.2.5.1.1. Tipos de producciones y alcance. Este conjunto de fuentes abarcó: compromisos sobre la identidad docente; guiones elaborados para las dramatizaciones filosóficas; reflexiones escritas en sus bitácoras personales.

- **Compromisos sobre la identidad docente:** Documentos subidos a la plataforma que, a menudo, incluían evidencias fotográficas o reflexiones personales profundas.
- **Guiones elaborados para las dramatizaciones filosóficas:** Material que evidenció la aplicación creativa y situada del pensamiento filosófico.
- **Reflexiones escritas en sus bitácoras personales:** Diarios donde los estudiantes registraron sus emociones, dilemas y aprendizajes a lo largo del semestre.

Estas producciones fueron fundamentales para verificar los indicadores de la dimensión pedagógica, especialmente aquellos vinculados con la comprensión crítica y la apropiación práctica del pensamiento filosófico en contextos educativos.

1.2.5.2. Método de verificación: Análisis de contenido

El método de verificación aplicado a esta fuente fue el análisis de contenido (Flick, 2014). Mediante esta técnica, se realizó una observación sistemática de los textos y materiales, buscando identificar patrones consistentes de: reflexión; argumentación; relación teoría-práctica.

- **Reflexión:** Capacidad de auto-cuestionamiento y de conexión con la teoría.
- **Argumentación:** Solidez y coherencia en la defensa de sus ideas éticas y pedagógicas.
- **Relación Teoría-Práctica:** Explicitación de cómo la filosofía les sirve para analizar y orientar su futura práctica educativa.

El análisis de contenido de los compromisos, por ejemplo, evidenció de forma irrefutable cómo los estudiantes reconocieron la filosofía como una guía ética y no solo como una asignatura académica, validando el cambio conceptual y el desarrollo de habilidades críticas.

1.2.5.3. Registros de aula y testimonios orales: Evidencia de la dimensión relacional

Los registros de aula y testimonios orales ofrecieron una evidencia dinámica y contextualizada de las interacciones, el clima emocional y las dinámicas grupales. Esta fuente es vital para capturar la esencia de la dimensión relacional, que se enfoca en la interacción, la empatía y el sentido de pertenencia.

1.2.5.3.1. Tipos de registros y su vinculación. Esta fuente incluyó: observaciones directas y notas de campo; comentarios y diálogos expresados; participaciones espontáneas.

- **Observaciones directas y notas de campo del docente sobre los debates socráticos.**
- **Comentarios y diálogos expresados durante las dramatizaciones y análisis de dilemas.**
- **Participaciones espontáneas en clase y durante las rondas de sensibilización.**

Estas evidencias se relacionan intrínsecamente con los indicadores que miden el incremento de la participación oral, la colaboración y el ambiente de apoyo mutuo.

1.2.5.3.2. Método de verificación: Triangulación narrativa. El método de verificación clave para esta fuente fue la triangulación narrativa (Yin, 2014). Esta técnica implica contrastar las distintas perspectivas sobre un mismo fenómeno relacional: por un lado,

los registros de observación del docente, y por el otro, los relatos o comentarios de los propios estudiantes.

Esta triangulación mostró de manera contundente que, después de la implementación de las rondas de sensibilización y las dinámicas grupales, el ambiente de aula se transformó hacia un clima más participativo, colaborativo y emocionalmente positivo. Como argumenta Stake (2020), la validez de una fuente en la sistematización reside en su coherencia con el proceso formativo analizado, y no necesariamente en su formalidad burocrática. El contraste de las voces permitió confirmar que las acciones relacionales tuvieron un efecto directo en la confianza y la apertura de los estudiantes.

1.2.5.4. Evidencias visuales y digitales: Evidencia del desarrollo formativo

Finalmente, las evidencias visuales y digitales funcionaron como un complemento crucial para la verificación, especialmente de aquellos aspectos de la experiencia que se manifiestan en la acción colectiva y la expresión de la identidad.

1.2.5.4.1. Tipos de evidencias y dimensión abordada. Este grupo de evidencias incluyó: fotografías y videos cortos, publicaciones o interacciones, registros de actividades extracurriculares.

- Fotografías y videos cortos de las dramatizaciones filosóficas y de los debates.
- Publicaciones o interacciones en la plataforma institucional y grupos de trabajo.
- Registros de actividades extracurriculares, como la integración deportiva.

Aunque muchas de estas evidencias carecían de la formalidad de un acta oficial, su autenticidad como testimonios de la participación colectiva y del compromiso ético de los estudiantes fue innegable. Estas fuentes respondieron principalmente a la dimensión formativa, que aborda el desarrollo de la identidad profesional y la reflexión ética manifestada en acciones.

1.2.5.5. Síntesis metodológica: Credibilidad y coherencia

Para la validación de estas evidencias, se aplicó un método más amplio: la triangulación de fuentes (Stake, 2020; Yin, 2014). Este procedimiento implicó el cruce de información entre las distintas categorías: fotografías (evidencia visual) se cruzaron con los

compromisos escritos (producción estudiantil) y con las observaciones de aula (registro de aula).

Este cruce metodológico permitió confirmar la coherencia interna del proceso. Por ejemplo, una fotografía de un grupo colaborando en un debate (evidencia visual) se vio respaldada por un aumento en el indicador de trabajo cooperativo (registro de aula) y por una reflexión sobre la importancia de la empatía en una bitácora (producción estudiantil). El resultado fue la demostración rigurosa de que los ambientes filosóficos inclusivos no solo mejoraron el aprendizaje cognitivo, sino que también favorecieron la convivencia y el desarrollo ético.

En conjunto, la combinación estratégica de las fuentes de verificación (producciones escritas, observaciones de clase y registros visuales) con los métodos de análisis (análisis de contenido, triangulación narrativa y triangulación de fuentes) sostiene la credibilidad y la validez del proceso sistematizado. La clave no fue la acumulación de documentos, sino la capacidad para entrelazar las distintas voces, los contextos de acción y las transformaciones emergentes en el proceso educativo, tal como lo establece Jara (2018). Esta experiencia demostró que, con el rigor metodológico adecuado y una mirada reflexiva que valora el aprendizaje vivido, incluso las evidencias consideradas “no formales” pueden adquirir una fuerza interpretativa robusta y ser esenciales para comprender la complejidad de la práctica docente innovadora y comprometida con la inclusión.

1.2.6. Justificación teórica: Legitimación de la práctica como saber pedagógico

La justificación teórica es el cimiento conceptual que confiere sentido, coherencia y legitimidad académica a la experiencia de sistematización. Su propósito no es solo describir lo que se hizo, sino vincular las experiencias vividas y los hallazgos empíricos (obtenidos a través de dimensiones e indicadores) con los marcos conceptuales que explican el fenómeno. Jara (2018) subraya que el valor intrínseco de la sistematización radica en su capacidad de generar conocimiento desde la práctica, elevando las transformaciones observadas a la categoría de aportes legítimos al saber pedagógico.

En el contexto de esta experiencia, los ambientes de aprendizaje filosóficos inclusivos se conceptualizan como un complejo entramado ético-cognitivo-relacional donde la interacción, la reflexión crítica y la ética profesional se integran en un único proceso formativo. Por lo tanto, la teoría no opera como un marco externo impuesto, sino que emerge y se

construye a partir de la rica interrelación entre los estudiantes, los contenidos filosóficos y las acciones pedagógicas vividas en el aula.

1.2.6.1. Fundamentación de la dimensión pedagógica: La filosofía como indagación situada

La dimensión pedagógica se justifica en la premisa de que la filosofía puede y debe enseñarse desde la vivencia, la indagación y la acción, superando la mera transmisión de contenidos abstractos. Esta visión se alinea con la corriente pedagógica que entiende el currículo como un proceso abierto y dinámico.

1.2.6.1.1. Currículo, investigación-acción y metodología activa. La experiencia se sustenta en la visión de Stenhouse (1987), quien concibe el currículo como un proceso investigativo en permanente reconstrucción, donde el docente es un investigador activo de su propia enseñanza. Complementariamente, Elliott (1993) afirma que la investigación-acción es la vía que permite al docente convertirse en un sujeto de cambio, reflexivo y transformador.

En línea con estos principios, la práctica filosófica en el aula se transformó en una metodología activa que puso en el centro la indagación, el debate socrático y la dramatización. Estas estrategias no son fines en sí mismas, sino vehículos que vinculan el pensamiento abstracto con la acción concreta.

Estudios como el de Soto-Márquez (2022) confirman que los ambientes de aprendizaje dinámicos estimulan el deseo de aprender porque logran establecer una conexión orgánica entre el conocimiento formal y la experiencia personal. La justificación teórica se hizo tangible cuando el indicador de aplicación se verificó: los estudiantes experimentaron la filosofía como una práctica reflexiva situada en su propia realidad educativa, preparándolos para ser futuros profesionales capaces de cuestionar y transformar su entorno desde una base conceptual sólida.

1.2.6.2. Fundamentación de la dimensión relacional: Aprendizaje en comunidad y confianza

La dimensión relacional se justifica en la teoría que concibe el aprendizaje como un proceso inherentemente social y comunitario. Esta perspectiva rechaza la idea del estu-

diente aislado, reconociendo el poder de la interacción y la confianza en la construcción del saber.

1.2.6.2.1. Vínculos, confianza y comunidades de práctica. El fundamento principal reside en el enfoque que vincula la mejora educativa con la calidad de los vínculos humanos. Fullan (2020) es claro al señalar que los procesos de cambio sostenible requieren vínculos humanos sostenidos por la confianza y la colaboración. Este requisito es clave para la cohesión y la permanencia en el entorno universitario. Además, la experiencia se enmarca en el concepto de Comunidad de Práctica propuesto por Wenger (2001), donde el aprendizaje es un subproducto de la participación en un grupo que comparte significado, identidad y propósito (en este caso, la filosofía y la educación inclusiva).

Urbina et al. (2020) aportan la justificación específica al afirmar que las prácticas relacionales entre docentes y estudiantes son determinantes en la participación activa y en la construcción de una convivencia democrática en el aula. La materialización de estas teorías se observó en el aula inclusiva, donde las emociones, el diálogo abierto y la cooperación dejaron de ser elementos periféricos para convertirse en motores esenciales del aprendizaje filosófico. La teoría relacional, por lo tanto, no solo explica, sino que respalda la evidencia empírica de que un ambiente pedagógico ético y afectivo propicia el compromiso, la pertenencia y un desarrollo más profundo del pensamiento crítico.

1.2.6.3. Fundamentación de la dimensión formativa: Identidad docente como práctica reflexiva

La dimensión formativa se justifica en la teoría del docente reflexivo y la construcción social de la identidad profesional, lo cual es vital para la formación de educadores especiales. Esta dimensión establece la relación entre la práctica de la reflexión y la interiorización de la filosofía como guía ética.

1.2.6.3.1. Reflexión, escritura y conciencia profesional. El pilar teórico de esta dimensión es Schön (1992), quien postula que el conocimiento profesional se genera y se fortalece cuando el educador se convierte en un reflexivo en y sobre la acción. Este proceso transforma la experiencia en saber articulado. La experiencia utilizó la escritura como herramienta clave, lo cual se justifica en el trabajo de Carlino (2005), quien sostiene que la escritura académica y la reflexión son prácticas sociales que fortalecen la autoconciencia profesional y la apropiación de la identidad.

En la sistematización, la elaboración de compromisos de identidad docente, el uso de bitácoras y los debates funcionaron como espacios de autoformación donde los futuros maestros comprendieron que la filosofía no es solo un conjunto de ideas, sino la guía ética y moral de su profesión. La justificación se refuerza con las conclusiones de Gonzáles-Campos et al. (2023), que indican que los entornos formativos que promueven el pensamiento crítico y la autorreflexión contribuyen directamente al desarrollo de una docencia más empática, ética y transformadora, principios esenciales para la educación inclusiva contemporánea.

1.2.6.4. Síntesis teórica: Coherencia y aporte al saber pedagógico

En conjunto, las tres dimensiones articulan un marco teórico robusto que establece una coherencia inquebrantable entre la práctica pedagógica implementada y la reflexión sistemática. La filosofía, en este contexto, actúa como un eje transversal que une la metodología (pedagógica), el clima de aula (relacional) y el desarrollo profesional (formativa).

Stake (2020) e Yin (2014) confirman que la validez de un estudio de caso o una sistematización depende directamente de su capacidad para integrar teoría y evidencia empírica en una interpretación holística y creíble.

Esta sistematización logra dicho objetivo, demostrando que no se trata de replicar una metodología, sino de contribuir a la comprensión del aula como un espacio integral (ético, cognitivo y emocional), donde el aprendizaje filosófico se transforma en una experiencia de humanidad.

Como afirma Hyland (2009), la práctica docente se enriquece cuando el lenguaje académico se utiliza para la construcción colectiva de la identidad profesional. La experiencia analizada confirma que el propósito último de enseñar filosofía en la formación de docentes es, ante todo, enseñar a pensar críticamente, a convivir éticamente y a transformar la realidad desde una perspectiva de respeto e inclusión.

1.2.6.5. A modo de cierre

El desarrollo de este apartado ha permitido una profunda escalada reflexiva y conceptual de la experiencia educativa vivida en la asignatura Filosofía para la Educación con estudiantes de la carrera de Educación Especial de la UNEMI. Iniciamos con un relato de la práctica para culminar en la articulación de un andamiaje conceptual y operativo

riguroso, esencial para transformar la anécdota en conocimiento pedagógico situado y transferible.

El proceso ha confirmado que la transformación observada en el aula —pasar de la baja participación y el riesgo de deserción a una dinámica de diálogo activo y pertenencia— no fue producto del azar, sino el resultado de una innovación planificada que integró intencionalmente las dimensiones emocional, cognitiva y social del aprendizaje.

La Estructura Conceptual de la experiencia se cimentó sobre un conjunto de siete conceptos estructurantes que le dieron sentido y coherencia a la acción pedagógica: ambientes de aprendizaje, filosofía vivencial, inclusión educativa, vínculo pedagógico, participación estudiantil, acompañamiento docente y reflexión crítica. Estos conceptos, en síntesis, permitieron construir una cultura de aula basada en la confianza, el respeto y la participación activa, demostrando que la filosofía puede ser un motor de innovación pedagógica y transformación social.

Como marco operativo de las dimensiones e indicadores considerados para el análisis, la experiencia se organizó en torno a tres dimensiones interconectadas: Dimensión pedagógica, Dimensión relacional y Dimensión formativa, que permitieron una visión holística y multidimensional del proceso.

La credibilidad de la sistematización se sostuvo en la rigurosidad empírica de sus fuentes, empleando métodos de verificación avanzados como el análisis de contenido, la triangulación narrativa y la triangulación de fuentes.

Este enfoque metodológico demostró que la coherencia entre teoría, acción y experiencia es la clave de la validez. El módulo concluye que la enseñanza de la filosofía, cuando se aplica desde esta perspectiva integral, no solo genera conocimiento, sino que moldea la identidad profesional con un firme compromiso ético y social.

1.3. Aspectos más resaltantes y conclusión del capítulo

Este primer capítulo ha abordado la experiencia pedagógica de la asignatura Filosofía para la Educación, trazando un recorrido que va desde la identificación de su sustento conceptual hasta la justificación teórica y la validación empírica de los cambios observados. El principal aporte radica en la demostración de que la filosofía puede ser enseñada y vivida como un motor de transformación pedagógica y de construcción de identidad profesional, especialmente en la formación de futuros docentes inclusivos.

Los aspectos más importantes giran en torno a la coherencia metodológica y la naturaleza humanista de la innovación implementada. La coherencia conceptual basada en la inclusión como eje ético, permitió que se estableciera que la experiencia se sostiene sobre siete conceptos estructurantes, destacando los ambientes de aprendizaje inclusivos, el cual no se limitó al espacio físico, sino que se entendió como un escenario simbólico y relacional que garantiza la confianza y el diálogo. Este ambiente fue el cimiento para que la diversidad se viviera como una fortaleza y no como una limitación.

Por otra parte, la filosofía vivencial, que evidenció la necesidad de desplazar la filosofía de la abstracción a la praxis. Las metodologías activas (debates socráticos, dramatizaciones) permitieron a los estudiantes usar el pensamiento filosófico como una herramienta de análisis social y de toma de decisiones éticas en su futura profesión. Otros conceptos estructurantes fueron el vínculo y acompañamiento, donde la función del docente se redefinió como la de un mediador humano y empático. La solidez del vínculo pedagógico fue el factor crítico que sostuvo la motivación, la permanencia y la pertenencia de los estudiantes, mitigando los riesgos iniciales de deserción y pasividad.

Con respecto al rigor operacional, un logro central fue la articulación de un marco operativo riguroso que permitió objetivar la experiencia, considerando dimensiones de análisis, indicadores como referentes empíricos y métodos de verificación estratégicos. Se definieron las tres dimensiones de análisis (pedagógica, relacional y formativa) como ejes que ordenan la experiencia desde la acción (estrategias de enseñanza), la interacción (clima de aula) y la transformación personal (identidad docente). Esta estructura garantizó una visión holística del proceso.

Los indicadores como referentes empíricos, se construyeron para cada dimensión, transformando conceptos abstractos en evidencias observables y medibles. Los métodos de verificación estratégicos garantizaron la validez de la sistematización mediante la triangulación. Se combinó el análisis de contenido (para producciones escritas) con la triangulación narrativa y la triangulación de fuentes (cruzando observaciones de aula, testimonios y registros visuales). Esto demostró que, con rigor, incluso las evidencias no formales (como fotografías o bitácoras) pueden sustentar la credibilidad del conocimiento generado.

La justificación teórica, considerando el saber que emerge de la práctica, validó la práctica al situarla en marcos teóricos consolidados, destacando la alineación con la pedagogía de la investigación-acción y el currículo como proceso investigativo; el sustento

en la teoría de las Comunidades de Práctica; y la centralidad del concepto de práctica reflexiva como el motor que transforma la experiencia en saber profesional y ético.

La sistematización de la experiencia en Filosofía para la Educación culmina en una conclusión poderosa y de gran valor pedagógico: la innovación educativa radica en la capacidad de integrar el rigor conceptual con la sensibilidad humana. Este capítulo ha demostrado que la sistematización trasciende la mera documentación de hechos. Se ha generado un conocimiento útil y transferible que aporta al saber pedagógico en varios niveles.

Como metodología activa situada, se ofrece un modelo probado para la enseñanza de la filosofía que es vivencial y no solo discursivo. Se prueba la efectividad de estrategias que integran la dimensión emocional y corporal (dramatizaciones) con la dimensión cognitiva (debate socrático), haciendo que la ética y el pensamiento crítico sean tangibles para los futuros docentes.

Para redefinir el vínculo, se consolida el argumento de que el vínculo pedagógico es una variable didáctica que impacta directamente en la calidad del aprendizaje y en la reducción del fracaso universitario. El aula se concibe, ante todo, como un espacio de confianza mutua donde el docente asume un rol de acompañamiento empático y facilitador del crecimiento.

Para la formación de identidad ética, la experiencia validó que el uso de herramientas de auto-reflexión (bitácoras, compromisos de identidad) es fundamental para que el estudiante interiorice la filosofía como un imperativo ético de su profesión. El futuro educador especial no solo aprende a gestionar la diversidad, sino que desarrolla la conciencia crítica necesaria para ser un agente de transformación social en favor de la inclusión.

La lección más significativa es que la validez de la práctica educativa no se encuentra solo en el cumplimiento de los contenidos, sino en la coherencia entre los valores declarados y las acciones vividas. Los ambientes de aprendizaje inclusivos son, en esencia, la manifestación de una pedagogía para la humanidad.

El capítulo concluye que el proceso de sistematización no solo sirvió para comprender lo que sucedió, sino para legitimar la voz y la experiencia de los participantes. Al entrelazar las voces de los estudiantes con los marcos teóricos más avanzados, esta sistematización se posiciona como un referente para la innovación curricular que busca formar profesionales críticos, reflexivos y profundamente comprometidos con los principios éticos de la educación inclusiva.

La enseñanza de la filosofía en este contexto se convierte en una herramienta de empoderamiento, habilitando a los futuros educadores a pensar, convivir y transformar su realidad con una perspectiva de respeto y conciencia. El éxito de la experiencia reside en haber logrado que la filosofía fuese, no una materia más, sino la guía ética y la conciencia crítica de los futuros profesionales de la educación.

Bibliografía

- Bazerman, C., & Waigandt, D. M. (2016). The inevitability of teaching writing: An interview with Charles Bazerman. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 23-38. https://bazerman.education.ucsb.edu/sites/default/files/docs/Bazerman2016IntWaigandt_AJAL_Vol42.pdf
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2020). Inquiry in the age of data: A commentary. *Teaching Education*, 32(4), 1-9. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1868142>
- Díez-Gutiérrez, E., & Rodríguez-Fernández, J. (2021). *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/educacion-critica-e-inclusiva-para-una-sociedad-poscapitalista/>
- Echevarría, C., & Ruiz de Miguel, J. (2021). El acompañamiento al profesorado novel: Un camino de ida y vuelta para el desarrollo profesional. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 517-528. <https://doi.org/10.5209/rced.68478>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata. <https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV319012023173210.pdf>
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (4.ª ed.). Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata, S.L. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/12/Fullan.LiderarCulturaCambio_prw.pdf
- González-Campos, J., Agredo Morales, J., Campo Sánchez, M., Hernández Barrios, M., & Oviedo Tovar, N. (2023). El sentido de pertenencia y el compromiso estudiantil en el contexto de educación superior a distancia con mediación virtual. *Revista Educación*, 47(1), 57-75. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51663>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2023). Professional Collaboration and Collaborative Professionalism: A global study of design and impact. *ECNU Review of Education*, 6(3), 367-392. <https://doi.org/10.1177/20965311231184562>
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.02.009>

- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CLACSO. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3nde%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>
- Kemmis, S., Mahon, K., Edwards-Groves, C., Francisco, S., Kaukko, M., & Petrie, K. (2020). *Pedagogy, education and praxis in critical times*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-6926-5>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós.
- Soto-Márquez, E. (2022). Ambientes de aprendizaje y el deseo de aprender. *Revista RedC*, 5(13), 33-51.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6ta). Ediciones Morata, S.L. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/06/STAKE.Investigacion%20EstudioCasos_prw-1.pdf
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Urbina, C., Ipinza, R., & Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor/a-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Ediciones Paidós. <https://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/ssanz1003/ssanz1003.html>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). SAGE Publications.
- Zeichner, K. (2019). The importance of teacher agency and expertise in education reform and policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5-15. <https://doi.org/10.21814/rpe.17669>

2

Pensar, convivir y transformar: La convergencia de competencias para la pedagogía inclusiva

Cruz Abigail Culque Nuñez¹

Esta sistematización analiza la experiencia pedagógica en la asignatura Filosofía e Historia de la Educación, con el propósito fundamental de demostrar su coherencia y contribución directa al Perfil de Egreso de la carrera de Educación Especial. El contexto es la formación universitaria para la inclusión, la ética y la colaboración. La metodología se fundamentó en la alineación constructiva, utilizando estrategias activas como los debates filosóficos, dramatizaciones comparativas de modelos educativos y bitácoras reflexivas. Los principales resultados evidenciaron el fortalecimiento de las competencias clave, incluyendo el pensamiento crítico, la comunicación inclusiva y la capacidad de intervención pedagógica en ambientes colaborativos, confirmando que la filosofía es un motor para la construcción de una identidad docente profundamente ética.

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

Índice

2.1. Vínculo curricular y perfil profesional: Fortalecimiento de la identidad docente inclusiva a través de la sistematización de la práctica .	50
2.1.1. Consolidación del fundamento teórico	50
2.1.2. La sistematización como evidencia de logro competencial . . .	52
2.1.3. La alineación constructiva: De la intención curricular a la evidencia de aprendizaje	58
2.1.4. Trazabilidad metodológica y alineación constructiva	62
2.1.5. El currículo como objeto de reflexión crítica	67
2.1.6. La Coherencia trazable: Convergencia de la experiencia y el currículo	70
2.1.7. El Logro de la alineación constructiva	72
2.2. El Ecosistema educativo integrador: Diseño, estrategias y relaciones para la transformación	75
2.2.1. Transición hacia la operacionalización estratégica de la práctica pedagógica	75
2.2.2. Fundamento Teórico y Marco de Coherencia Metodológica . . .	77
2.2.3. El soporte estratégico como condición habilitadora de la innovación	83
2.2.4. La contingencia como dimensión ineludible de la experiencia educativa	88
2.2.5. Metáfora central: El ecosistema como un aula viva y diversa . .	94
2.2.6. Cierre y conclusiones del módulo formativo: el ecosistema como evidencia de inclusión	105

2.1. Vínculo curricular y perfil profesional: Fortalecimiento de la identidad docente inclusiva a través de la sistematización de la práctica

2.1.1. Consolidación del fundamento teórico

El proceso de sistematización de la experiencia docente en la asignatura Filosofía e Historia de la Educación ha atravesado una fase de consolidación conceptual crítica en el Capítulo I, sentando las bases necesarias para el análisis de la coherencia curricular. Esta etapa no solo proporcionó el marco de referencia para interpretar la práctica pedagógica, sino que también estableció los pilares conceptuales sobre los cuales se articula el aprendizaje situado y reflexivo del futuro profesorado.

La coherencia de la experiencia fue definida a través de tres conceptos estructurantes: ambiente de aprendizaje, vínculo pedagógico y reflexión crítica. El ambiente de aprendizaje fue entendido como el ecosistema emocional, social y físico que facilita la interacción y la construcción conjunta de conocimiento. En el contexto de la educación filosófica, este ambiente se diseñó intencionalmente para trascender la mera transmisión de contenidos, promoviendo en su lugar la vivencia y la sensibilidad como catalizadores del pensamiento.

El vínculo pedagógico, por su parte, se analizó desde la perspectiva de la horizontalidad y la empatía, un nexo que no solo media la didáctica, sino que también cultiva el sentido de pertenencia y la confianza recíproca entre docentes y estudiantes. Finalmente, la reflexión crítica se instauró como la herramienta metodológica esencial, permitiendo la deconstrucción y reconstrucción continua de la práctica. Este ejercicio de meta-cognición se centró en el cuestionamiento de los supuestos, la identificación de tensiones y la formulación de lecciones aprendidas.

Dicha arquitectura conceptual y metodológica confirmó una hipótesis central de la experiencia: la enseñanza filosófica, cuando es sensible y experiencial, es un motor fundamental para el fortalecimiento de la identidad profesional del futuro docente. Tal como lo argumenta Vanegas Ortega (2019), la inmersión en la reflexión sobre la propia práctica es el mecanismo que posibilita al educador transformarse de mero reproductor de saberes a un sujeto crítico y constructor de conocimiento pedagógico. Al sistematizar su vivencia, el estudiante no solo describe lo que hizo, sino que comprende por qué lo hizo y

qué implicaciones éticas y pedagógicas se derivan de su acción. Este auto-reconocimiento profesional, gestado en la Filosofía e Historia de la Educación, se convierte en el capital inicial para abordar la complejidad de la inclusión educativa.

2.1.1.1. El diálogo curricular: Del fundamento a la competencia profesional

Desde la profunda comprensión alcanzada en el Capítulo I, el presente capítulo establece la transición esencial hacia el vínculo curricular, un ejercicio de alineación constructiva que conecta la experiencia sistematizada con el Perfil de Egreso de la carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Milagro (UNEMI). Esta conexión no es accesorio, sino el propósito último de la sistematización: demostrar que la experiencia en el aula contribuye de manera directa y verificable a la formación de las competencias profesionales demandadas por el contexto social y educativo.

El perfil de la carrera de Educación Especial en la UNEMI promueve una formación que es intrínsecamente inclusiva, ética y colaborativa, con un enfoque primordial en la atención a la diversidad y el desarrollo de la comunicación pedagógica efectiva. Este perfil exige un profesional capaz de diseñar y gestionar estrategias diferenciadas, actuar con una sólida conciencia ética frente a la vulnerabilidad y la equidad, y operar en equipos interdisciplinarios para lograr la plena participación de todos los estudiantes.

La experiencia sistematizada en Filosofía e Historia de la Educación dialoga poderosamente con estos propósitos al evidenciar cómo los ambientes de aprendizaje basados en la empatía, el diálogo horizontal y la cooperación activa fortalecen la participación estudiantil y, consecuentemente, la permanencia académica. Estos resultados prácticos resuenan con las investigaciones contemporáneas en el campo: González-Campos et al. (2023) han subrayado la importancia de que el sentido de pertenencia y el compromiso se consoliden cuando el aula se percibe como una verdadera comunidad de apoyo mutuo, trascendiendo la lógica individualista del aprendizaje. En este sentido, la práctica filosófica no se limitó a la teoría, sino que modeló el tipo de relación humana que el futuro profesional de la educación especial deberá establecer con sus estudiantes.

Asimismo, la metodología de reflexión crítica empleada en el Capítulo I preparó al estudiante para la colaboración docente que exige el perfil de egreso. Ormeño-Cárdenas et al. (2024) destacan que las comunidades de aprendizaje docente son valiosas cuando promueven la horizontalidad, la confianza y la construcción colectiva del conocimiento. La experiencia sistematizada funcionó como un laboratorio donde los estudiantes practi-

caron estas dinámicas, esenciales para la posterior co-enseñanza y el trabajo con equipos multidisciplinares. Al debatir posturas filosóficas y contrastar interpretaciones históricas, el estudiante de Educación Especial ejercitó la habilidad de escuchar, argumentar y construir consenso en la diversidad de ideas.

En conclusión, el tránsito del Capítulo I al Capítulo II no representa una segmentación temática, sino una continuidad reflexiva y una ascensión competencial. Se pasa de la fundamentación conceptual (¿Qué ocurrió y por qué?) hacia la comprensión curricular (¿Cómo esto forma al profesional?). En este recorrido, la filosofía se reafirma como una herramienta poderosa y ética, cultivando en los futuros profesionales de la educación especial las tres dimensiones críticas del perfil: la inclusión (a través de la empatía y el diálogo), el pensamiento crítico (mediante la reflexión y el cuestionamiento) y la conciencia ética (al reconocer la práctica como una responsabilidad social y transformadora). El Capítulo II en su apartado 2.1, se enfoca, por tanto, en la demostración explícita de cómo estos logros experienciales cumplen la promesa formativa del currículo.

2.1.2. La sistematización como evidencia de logro competencial

Vincular la experiencia sistematizada en la asignatura Filosofía e Historia de la Educación con el perfil de egreso de la carrera de Educación Especial de la UNEMI permite comprender cómo los aprendizajes vividos en el aula trascienden la mera asimilación de contenidos y se consolidan como evidencia tangible de la formación integral del futuro docente. Esta vinculación es crucial en el contexto de la educación superior contemporánea, que exige la demostración de capacidades complejas aplicables a la realidad profesional.

Desde el enfoque del proyecto Tuning América Latina (2007), las competencias profesionales no son simplemente la suma de conocimientos o destrezas aisladas, sino la articulación dinámica y holística de saberes (conocimiento teórico), destrezas (saber hacer), actitudes y valores (saber ser) que se expresan eficazmente en la acción profesional. Esta visión integral es la que permite al egresado responder con juicio y creatividad a los desafíos inherentes a la diversidad.

En esta misma línea, Zabalza (2003) sostiene que el perfil de egreso no debe entenderse como un conjunto de resultados terminales y estáticos, sino como una síntesis dinámica que se forja en la intersección entre la identidad profesional que se desea inculcar y las exigencias sociales y éticas de la educación inclusiva.

Figura 2.1: Perfil de egreso de la carrera de Educación Especial: Competencias clave y su articulación con la identidad docente inclusiva



Fuente: elaboración propia.

Por ello, el objetivo de este módulo es ir más allá de la mera enunciación del currículo: busca evidenciar cómo la práctica pedagógica, desarrollada en un espacio aparentemente abstracto como la Filosofía e Historia de la Educación, contribuye de manera activa y medible al fortalecimiento de las cuatro competencias clave definidas en el currículo institucional para el profesional de Educación Especial. Estas competencias, seleccionadas para el análisis, son el mapa que guía la formación ética, comunicacional y de intervención del futuro docente.

2.1.2.1. Competencia 1: Comunicación académica y profesional inclusiva

La experiencia sistematizada fortaleció la competencia de comunicación académica y profesional inclusiva, entendida como la capacidad esencial para expresar ideas con claridad, rigor argumentativo y sensibilidad ética en el ámbito universitario y profesional. Esta competencia es bidireccional, implica no solo saber expresar la propia postura, sino también escuchar y dialogar constructivamente con la diversidad de voces.

De acuerdo con Carlino (2005), la lectura y la escritura en la universidad no son habilidades instrumentales genéricas, sino prácticas sociales que implican aprender a participar activamente en una comunidad discursiva específica. En el contexto de la Filosofía e His-

toria de la Educación, esto se tradujo en actividades diseñadas para generar diálogo: los debates socráticos, las dramatizaciones de dilemas y la elaboración de bitácoras reflexivas funcionaron como dispositivos para la estructuración y fundamentación de ideas. Los estudiantes fueron desafiados a articular sus pensamientos y defender sus posturas teóricas en diálogo constante con los pares y los textos canónicos.

El uso del lenguaje en estos contextos colaborativos favoreció de forma directa la inclusión comunicativa. Al establecer reglas de participación que valoraban la diversidad de ritmos y estilos de expresión, se aseguró que todos los estudiantes, independientemente de sus barreras personales o académicas, pudieran expresar sus perspectivas, construir significado compartido y negociar interpretaciones. Esta práctica comunicativa se alinea profundamente con el eje curricular de Lenguaje y Comunicación, que en el perfil de egreso busca formar docentes de Educación Especial capaces de comunicarse con precisión técnica, profunda empatía y un claro sentido pedagógico para interactuar con estudiantes, familias y equipos interdisciplinarios.

Como ejemplo concreto y evidencia: En una sesión dedicada a analizar la filosofía de la educación de Freire, se solicitó a los estudiantes escribir breves ensayos reflexivos donde argumentaran la relevancia del pensamiento crítico y el diálogo en el diseño de estrategias de atención a la diversidad. El resultado de este trabajo demostró progresos notables no solo en la coherencia y organización textual, sino también en el uso del meta-lenguaje propio de la profesión (tales como conciencia crítica, praxis, interseccionalidad o barreras para el aprendizaje). Este ejercicio de comunicación escrita se convierte en evidencia del dominio de un registro académico coherente y respetuoso, fundamental para la elaboración de informes profesionales y documentos curriculares futuros.

2.1.2.2. Competencia 2: Pensamiento crítico y reflexión ética sobre la práctica docente

El pensamiento crítico y la reflexión ética constituyen la competencia que dota al futuro docente de la capacidad para analizar su contexto con agudeza, cuestionar supuestos pedagógicos naturalizados y tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en principios de equidad y justicia social. Zabalza (2003) afirma categóricamente que la reflexión profesional no es un simple recuento de hechos, sino un proceso profundo de interpretación de la experiencia con conciencia ética, donde el docente se responsabiliza de las implicaciones de su acción. Por su parte, Barnett (2001) advierte que la sociedad del conocimiento,

caracterizada por su inestabilidad y complejidad, demanda profesionales capaces de habitar la incertidumbre con autonomía intelectual y juicio moral.

La experiencia sistematizada de Filosofía e Historia de la Educación se convirtió en un gimnasio intelectual para esta competencia. Los debates socráticos no buscaron respuestas definitivas, sino la exploración rigurosa de las preguntas fundamentales que subyacen a la práctica educativa. Los análisis de dilemas éticos (por ejemplo, el conflicto entre eficiencia administrativa y justicia individual en el aula) promovieron la deliberación razonada, vinculando directamente la teoría filosófica con los desafíos reales de la educación inclusiva.

Al contrastar de forma crítica los paradigmas de la escuela tradicional (homogeneizadora) con los principios de la escuela contemporánea (diversificadora y participativa), los estudiantes no solo identificaron prácticas históricamente excluyentes, sino que también estuvieron obligados a proponer alternativas concretas basadas en los valores de la participación, el respeto y la valoración de la diferencia.

Como ejemplo concreto y evidencia: Un momento particularmente revelador ocurrió durante la dramatización de diversos modelos educativos históricos. Al representar roles antagónicos (el docente autoritario vs. el facilitador inclusivo), emergieron discusiones espontáneas y viscerales sobre la naturaleza de la autoridad docente, el uso del poder en el aula y la empatía como valor formativo central. Este ejercicio vivencial evidenció que la reflexión crítica trasciende el proceso cognitivo: es un modo de construir identidad ética y profesional al confrontar los propios sesgos y proyectar un compromiso de acción futura más inclusivo. La capacidad de discernir entre una práctica meramente técnica y una práctica éticamente consciente es el núcleo de esta competencia y el mayor aporte de la asignatura.

2.1.2.3. Competencia 3: Intervención pedagógica en ambientes de aprendizaje colaborativos

El perfil de egreso de Educación Especial define como esencial la capacidad de intervención pedagógica efectiva, la cual se materializa en la habilidad de diseñar, gestionar y sostener ambientes de aprendizaje inclusivos y colaborativos. La sistematización de la práctica docente proporcionó evidencia de que la reflexión sobre el cómo se enseña la filosofía se tradujo directamente en la capacidad de construir estos ambientes.

Según Villa y Poblete (2008), una competencia solo se demuestra cuando el aprendizaje se hace visible a través de actuaciones observables que resuelven problemas del entorno. La experiencia incluyó varias de estas actuaciones: actividades de sensibilización sobre la diversidad, rondas de diálogo estructurado para la escucha activa y, de manera notable, la integración deportiva universitaria como acción de vinculación con la comunidad. Estas actividades fueron evidencias concretas de que los estudiantes no se limitaron a conocer el concepto de colaboración, sino que fueron capaces de diseñar la colaboración. A partir de estas acciones, la clase comprendió que la intervención pedagógica va mucho más allá de la aplicación de un método didáctico; es, fundamentalmente, un acto de construir espacios sociales de cooperación, horizontalidad y apoyo mutuo donde cada voz es necesaria para el proceso de aprendizaje colectivo.

Urbina et al. (2020) complementan esta visión al señalar que las relaciones profesor-estudiante basadas en la confianza profunda son el punto de partida indispensable para generar una convivencia democrática y ambientes de aprendizaje seguros. La sistematización de la experiencia capturó cómo el diseño de ambientes participativos mejoró la confianza entre pares, un prerrequisito para la futura práctica colaborativa del docente de Educación Especial con otros profesionales, terapeutas y familias.

Como ejemplo concreto y evidencia: Los registros fotográficos y testimoniales de la actividad de integración institucional evidenciaron de manera irrefutable cómo la simple cohesión grupal se transformó progresivamente en una comunidad de aprendizaje activa. En esta comunidad, el diálogo horizontal y la colaboración genuina dejaron de ser herramientas ocasionales para convertirse en los principales recursos pedagógicos y de convivencia. El estudiante de Educación Especial practicó la facilitación, la mediación de conflictos y la adaptación de actividades en tiempo real, demostrando la competencia de intervención pedagógica en un contexto de diversidad de habilidades y perspectivas.

2.1.2.4. Desarrollo profesional e identidad docente inclusiva

El fortalecimiento del desarrollo profesional y la identidad docente inclusiva fue, de todas, la competencia de mayor calado y uno de los resultados más significativos de la sistematización. Esta competencia opera a nivel meta-profesional, pues no se trata de una destreza observable, sino de la autocomprensión ética que guía la actuación del docente. Vanegas Ortega (2019) subraya que la identidad docente es una estructura dinámica que se construye a través de procesos de reflexión continua y narración de la propia práctica.

Dicha autocomprensión es indispensable para que el profesional actúe con coherencia entre su discurso y su práctica ética. La experiencia en filosofía contribuyó a este desarrollo al invitar a los estudiantes a reconocer su rol como mediadores humanos y éticos, desplazando la concepción de sí mismos como meros transmisores de conocimiento disciplinar. La filosofía, al obligar a la confrontación de valores, se convirtió en el espejo donde el estudiante proyectó su futuro profesional.

En el ámbito de la colaboración, Ormeño-Cárdenas et al. (2024) destacan que las comunidades de aprendizaje docente promueven la profesionalización profunda cuando su dinámica se basa en la participación auténtica y la horizontalidad. En la práctica sistematizada, el estudiante ejercitó activamente el liderazgo compartido, la empatía proactiva y la corresponsabilidad frente a los resultados de sus pares. Estas actitudes, ejercitadas a lo largo del semestre, consolidaron una postura alineada con el perfil del egresado de Educación Especial: un profesional no solo competente, sino éticamente comprometido.

Como ejemplo concreto y evidencia: Las bitácoras éticas y los diarios reflexivos elaborados al cierre del semestre funcionaron como una cartografía de la transformación en la autopercepción profesional. Los estudiantes expresaron en sus narrativas sentirse parte activa y agentes de cambio en el proceso educativo. Reconocieron la Filosofía e Historia de la Educación no como un curso más, sino como la guía ética que les proporcionó el marco para comprender el sentido profundo de la inclusión. Este cambio de perspectiva, que va de la ejecución técnica a la intervención ética, es la esencia del desarrollo profesional que el currículo busca fomentar.

2.1.2.5. Síntesis y convergencia de competencias

La vinculación exhaustiva entre la experiencia sistematizada y el perfil de egreso demuestra que la docencia universitaria, cuando se concibe y ejecuta como una práctica reflexiva y experiencial, fortalece de forma simultánea las competencias clave para una educación inclusiva efectiva. Se ha comprobado que:

1. Comunicarse con rigor y sensibilidad es inseparable del diálogo inclusivo.
2. Pensar críticamente es el prerrequisito para la conciencia ética y la toma de decisiones fundamentada.
3. Intervenir pedagógicamente se traduce en la capacidad de construir comunidades de aprendizaje colaborativas y seguras.

4. El desarrollo profesional se cimenta en la identidad ética que se nutre de la reflexión continua.

En coherencia con la visión de Tuning América Latina (2007), estas competencias han logrado integrar de manera sinérgica el saber (teoría filosófica), el saber hacer (intervención en el aula) y el saber ser (identidad y ética profesional), configurando un perfil docente que está capacitado no solo para gestionar el aula, sino para responder a la complejidad y los desafíos éticos de la sociedad del conocimiento, tal como lo describió Barnett (2001). La experiencia sistematizada en Filosofía e Historia de la Educación confirma que el aula universitaria puede ser, y debe ser, un laboratorio de ciudadanía y de humanidad, en el que la filosofía, lejos de ser un tema abstracto, se convierte en la herramienta viva para pensar, convivir y transformar la realidad educativa inclusiva.

2.1.3. La alineación constructiva: De la intención curricular a la evidencia de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje (RA) constituyen la concreción operativa y el mecanismo de verificación del currículo, pues definen con claridad y precisión los logros que el estudiante debe ser capaz de demostrar al finalizar un proceso formativo específico. La evaluación de estos resultados permite a la institución valorar la pertinencia y la calidad de la enseñanza, evidenciando de forma sistemática cómo el conocimiento disciplinar se transforma en una acción profesional competente y ética.

En esta línea, Biggs y Tang (2011) desarrollaron el concepto fundamental de la alineación constructiva (Constructive Alignment), sosteniendo que una educación de calidad se logra únicamente cuando existe una coherencia rigurosa entre tres componentes esenciales: los objetivos o resultados de aprendizaje esperados, las metodologías de enseñanza y las evidencias evaluativas recogidas. Cuando esta alineación se rompe, el aprendizaje se vuelve fragmentado y la pertinencia de la formación se diluye.

En el contexto de la carrera de Educación Especial de la UNEMI, la asignatura Filosofía e Historia de la Educación fue diseñada e implementada bajo este principio. Su aporte a la coherencia curricular reside en fomentar la reflexión crítica, el análisis ético y la comprensión de los fundamentos filosóficos que deben sustentar intrínsecamente la práctica docente inclusiva. La experiencia sistematizada se convierte, por tanto, en un escenario de verificación que demuestra que los resultados de aprendizaje curriculares seleccionados

no son declaraciones abstractas, sino que se materializaron a través de evidencias reales y observables del aprendizaje estudiantil.

2.1.3.1. Resultado de aprendizaje 1: Pensamiento filosófico y su influencia pedagógica

El primer resultado, centrado en el pensamiento filosófico y su influencia pedagógica, se fortaleció al redefinir el rol de la filosofía en el aula. Se logró que los estudiantes comprendieran la disciplina no como un saber abstracto y memorístico, sino como una práctica formativa, reflexiva y crítica intrínsecamente vinculada a la acción pedagógica diaria.

Para Zabalza (2003), el éxito de un currículo basado en competencias depende de que sus resultados sean observables, evaluables y altamente contextualizados, de modo que reflejen el crecimiento intelectual y ético del estudiante y no solo su capacidad de retener información. Con este propósito, la metodología de enseñanza aplicó estrategias activas y experienciales.

Durante las dramatizaciones que contrastaban los paradigmas de la escuela tradicional (centrada en el contenido y la autoridad) con la escuela contemporánea (centrada en el estudiante y el diálogo), los grupos de estudiantes no solo recordaron, sino que reinterpretaron activamente las ideas seminales de pensadores como Platón (sobre la verdad y la dialéctica), Rousseau (sobre la naturaleza humana y el desarrollo) y Dewey (sobre la experiencia y la democracia). Al hacerlo, reconocieron la vigencia de estos postulados en los principios de la enseñanza inclusiva actual.

La lectura crítica de textos clásicos, combinada con discusiones reflexivas, promovió en los estudiantes la capacidad de relacionar de forma explícita los postulados filosóficos con los principios metodológicos actuales, como los del aprendizaje cooperativo o el desarrollo del pensamiento crítico en contextos de diversidad. Esta habilidad de conexión es la esencia de la alineación constructiva: el estudiante no solo sabe la filosofía, sino que sabe cómo la filosofía transforma su pedagogía.

Como ejemplo y evidencia de logro: Una actividad clave fue la elaboración de un informe comparativo donde los estudiantes debieron argumentar cómo las ideas humanistas de Rousseau y Dewey sustentan y dan legitimidad ética a la educación centrada en el estudiante y en la experiencia. Los trabajos demostraron una comprensión teórica que trascendió la mera memorización de fechas y conceptos, evidenciando la capacidad de

utilizar el marco filosófico como fundamento para la toma de decisiones pedagógicas. El resultado es un futuro docente capaz de justificar su metodología no solo por su eficiencia, sino por su valor ético y filosófico.

2.1.3.2. Resultado de aprendizaje 2: Filosofía educativa y evolución de la educación especial

El segundo resultado de aprendizaje se centró en la filosofía educativa y la evolución de la educación especial, buscando que el estudiante concrete la comprensión de la trayectoria histórica de la disciplina desde una perspectiva filosófica. Este proceso implicó desnaturalizar las prácticas históricas y comprender la educación especial como un constructo social y ético en constante evolución.

La práctica docente integró el análisis crítico de la secuencia de modelos asistenciales, médicos y sociales que han marcado la historia de la atención a la diversidad. Este análisis no se hizo desde una óptica cronológica, sino desde la promoción de la reflexión sobre la dignidad humana y los principios de equidad que sustentan el modelo social de la discapacidad. Al cuestionar los modelos patologizadores, los estudiantes afianzaron una postura ética que valoriza la diferencia.

Villa y Poblete (2008) subrayan que la evidencia de las competencias se alcanza cuando los resultados del aprendizaje se expresan en actuaciones observables que incluyen el compromiso ético del estudiante. De igual forma, Barnett (2001) insiste en que la formación universitaria debe preparar a los futuros profesionales para actuar con juicio en contextos de complejidad e incertidumbre, asumiendo posturas reflexivas frente a la diversidad inherente. En este sentido, las sesiones dedicadas a la historia de la educación especial se convirtieron en un espacio de diálogo intenso, generando discusiones sobre el papel del docente como mediador de oportunidades y su responsabilidad en la eliminación de las barreras para el aprendizaje, rechazando activamente el rol de agente de exclusión o etiquetamiento.

Ejemplo y Evidencia de Logro: Para evaluar este resultado, los estudiantes elaboraron líneas de tiempo digitales y colaborativas donde vincularon explícitamente las corrientes filosóficas dominantes de cada época (e.g., el positivismo, el humanismo, el pragmatismo) con los hitos clave de la educación inclusiva en Ecuador y a nivel global. Esta tarea no solo demostró la comprensión histórica, sino la aplicación práctica y crítica del saber filosófico para entender el presente. El análisis concluyente de estas líneas de tiempo permitió a los

estudiantes reconocer que la inclusión es el resultado de una lucha de valores y no una mera política educativa de reciente aparición.

2.1.3.3. Resultado de aprendizaje 3: Fundamentos filosóficos e inclusión contemporánea

El tercer resultado de aprendizaje, fundamentos filosóficos e inclusión contemporánea, se evidenció en la capacidad superior de los estudiantes para reconocer e integrar los fundamentos filosóficos —éticos, antropológicos y sociológicos— que orientan la educación especial en la actualidad, con un énfasis en los principios de la justicia y la diversidad.

Desde la perspectiva de la alineación constructiva planteada por Biggs y Tang (2011), estos aprendizajes profundos surgen cuando la enseñanza se diseña con una clara intención formativa y las tareas de evaluación permiten al estudiante demostrar la transferencia del conocimiento al contexto real de la profesión. En la práctica desarrollada, las reflexiones grupales sobre el pensamiento de figuras clave como Paulo Freire (con la pedagogía del oprimido y la liberación) y Martha Nussbaum (con el enfoque de las capacidades y la justicia social) consolidaron una visión humanista, integral y crítica del acto educativo.

La integración de la filosofía en la práctica no fue solo intelectual, sino también relacional. Urbina et al. (2020) señalan que las relaciones pedagógicas basadas en la empatía y el diálogo son esenciales para fortalecer la convivencia democrática. Este aspecto fue visible en las dinámicas colaborativas del aula universitaria, donde el proceso de debatir Freire o Nussbaum forzó la negociación de significados y el respeto a la diferencia de opinión. De este modo, los estudiantes lograron integrar la filosofía a su identidad docente, comprendiendo que la inclusión es fundamentalmente un principio ético y una postura política ante la vida, más que una simple estrategia técnica de adaptación curricular.

Como ejemplo y evidencia de logro: El logro de este resultado se plasmó de forma íntima y personal en las bitácoras éticas finales. En estas narrativas, los participantes expresaron no solo lo que aprendieron, sino cómo los valores de justicia, respeto y solidaridad que habían analizado desde la filosofía orientarán de forma ineludible su futuro desempeño profesional en contextos de diversidad. Estos testimonios son la evidencia más sólida de la transformación actitudinal y la madurez ética alcanzada, demostrando que el saber se ha convertido en saber ser profesional.

2.1.3.4. Síntesis final: Coherencia y currículo vivido

Como síntesis conclusiva, la experiencia sistematizada demuestra de manera irrefutable que los resultados de aprendizaje definidos en el currículo institucional para la asignatura Filosofía e Historia de la Educación se materializaron de forma plena y coherente con la práctica docente universitaria. Se logró, como afirma la teoría de Biggs y Tang (2011), una alineación constructiva efectiva entre los propósitos formativos, las estrategias pedagógicas empleadas y las evidencias de desempeño recogidas.

Los estudiantes no se limitaron a comprender los contenidos filosóficos e históricos; los tradujeron en actitudes reflexivas, éticas y colaborativas de alto valor profesional. Esta articulación profunda entre la teoría y la práctica confirma lo que Zabala (2003) denomina el currículo vivido: un espacio de aprendizaje donde los conocimientos adquieren significado existencial y profesional en la acción.

En coherencia con las demandas de Barnett (2001), el aula se transformó en un escenario de formación para la complejidad, donde los actos de pensar, dialogar y convivir se constituyeron en actos pedagógicos esenciales para un futuro docente inclusivo. De este modo, la experiencia fortalece el perfil del futuro profesional de Educación Especial, dotándolo de la capacidad de reflexionar críticamente sobre su práctica y de actuar siempre desde una filosofía profundamente humanista e inclusiva.

2.1.4. Trazabilidad metodológica y alineación constructiva

En un currículo basado en competencias, la trazabilidad entre las actividades pedagógicas, los resultados de aprendizaje esperados y las evidencias de logro constituidas es el indicador más visible y fundamental de la calidad y la pertinencia del proceso formativo. Esta relación triangular permite a la docencia universitaria verificar si las acciones pedagógicas implementadas realmente conducen a los logros competenciales y conceptuales esperados, garantizando una coherencia inquebrantable entre lo planificado en el currículo formal y lo vivido en el aula (el currículo real).

Según Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva es el principio didáctico supremo, el cual se alcanza cuando cada actividad de enseñanza-aprendizaje está diseñada intencionalmente para provocar el tipo de desempeño (la acción o el pensamiento) que posteriormente será evaluado para verificar el resultado. Si se espera un resultado de reflexión crítica, la actividad debe ser el debate socrático, y la evidencia debe ser la relatoría argumentativa.

En la asignatura Filosofía e Historia de la Educación, las actividades implementadas buscaron precisamente cerrar esta brecha, conectando la reflexión teórica abstracta con la experiencia formativa y vivencial, consolidando una docencia universitaria que es, en esencia, inclusiva, crítica y humanista. A continuación, se presenta el detalle de las principales actividades, su articulación curricular y las evidencias recogidas, demostrando la pertinencia de la metodología y la solidez de la alineación.

2.1.4.1. Descripción de actividades, articulación y evidencias de logro

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se estructuró en torno a cinco actividades nucleares que, de forma progresiva, permitieron al estudiante transitar desde la comprensión conceptual hacia la aplicación ética y la actuación profesional.

2.1.4.1.1. Debates filosóficos guiados sobre educación y sociedad. Esta actividad se diseñó como el principal mecanismo para desarrollar la argumentación y el razonamiento complejo. Permitió a los estudiantes analizar críticamente las teorías filosóficas que sustentan tanto la educación contemporánea como los dilemas éticos de la inclusión. Siguiendo a Zabalza (2003), la coherencia didáctica se logra plenamente cuando el aula se convierte en un espacio de diálogo y construcción compartida del conocimiento, donde la verdad no es impuesta, sino deliberada.

- **Resultado de aprendizaje articulado:** Conocimiento de los planteamientos del pensamiento filosófico y su influencia en la pedagogía.
- **Mecanismo pedagógico:** Fomentar la escucha activa, la formulación de preguntas socráticas, la defensa fundamentada de una tesis y la capacidad de modificar la postura ante la evidencia o el argumento de un par.
- **Evidencia concreta:** Grabaciones de audio/video y Relatorías de Debate Estructuradas.

Estas evidencias permitieron ir más allá de la calificación del contenido, centrándose en la evolución del razonamiento, el uso riguroso del lenguaje académico (metalenguaje) y la capacidad para argumentar con fundamento teórico a partir de las fuentes revisadas.

Como ejemplo específico: En el debate central sobre el sentido ético y social de la educación inclusiva en el siglo XXI, los grupos no solo definieron inclusión, sino que la

vincularon directamente con el pensamiento liberador de Paulo Freire y con la ética docente orientada a la justicia social. La relatoría final evidenció una comprensión profunda que superó la definición legalista de la inclusión, posicionándola como un imperativo filosófico.

2.1.4.1.2. Dramatización comparativa: Escuela tradicional vs. escuela contemporánea. Esta actividad tuvo un propósito esencialmente vivencial y de sensibilización: traducir los conceptos teóricos y los períodos históricos en experiencias corporales y emocionales que permitieran comprender los modelos educativos en su dimensión humana, histórica y filosófica. Desde la mirada de Biggs y Tang (2011), las actividades experienciales promueven aprendizajes significativos porque implican al estudiante en el proceso a través de la emoción y el conflicto simulado, facilitando la interiorización de los principios éticos.

- **Resultado de aprendizaje Articulado:** Caracterización de la evolución histórica de la educación especial y sus fundamentos filosóficos.
- **Mecanismo pedagógico:** Uso del cuerpo y el drama para representar el contraste de valores (autoridad vs. autonomía; exclusión vs. acogida).
- **Evidencia concreta:** Guiones, Fotografías de la Representación y Textos de Reflexión Pos-actividad.

Estas evidencias no solo constataron la apropiación conceptual de los modelos educativos (el saber), sino también la sensibilización activa y la postura ética (el saber ser) hacia la inclusión educativa.

Como ejemplo específico: En una escena sobre la educación segregada en el siglo XIX, los estudiantes representaron la exclusión de niños con discapacidad, seguida de una discusión inmediata sobre el impacto de tal práctica. Luego, reflexionaron sobre cómo las políticas inclusivas actuales, amparadas en una filosofía humanista (como la de la dignidad humana), materializan los ideales filosóficos de equidad y humanidad que faltaban históricamente. El contraste fue un poderoso motor de conciencia ética.

2.1.4.2. Integración metacognitiva y aplicación ética

Las siguientes actividades buscaron consolidar la autonomía intelectual y la capacidad de transferencia del conocimiento a la identidad profesional.

2.1.4.2.1. Bitácoras reflexivas de aprendizaje. Las bitácoras fueron el dispositivo de metacognición por excelencia, permitiendo la integración individual y guiada de la teoría, la vivencia emocional y el autoconocimiento. Este proceso es crucial para favorecer la conciencia ética y la construcción de la identidad profesional. Villa y Poblete (2008) destacan que las evidencias auténticas son aquellas que traslucen la interiorización del aprendizaje y la capacidad de relacionarlo con la vida profesional futura, yendo más allá de la simple ejecución de tareas.

- **Resultado de aprendizaje articulado:** Reconocimiento de los fundamentos filosóficos que orientan la práctica docente en contextos inclusivos.
- **Mecanismo pedagógico:** Escritura personal y periódica que obliga a la auto-interrogación sobre el sentido de lo aprendido.
- **Evidencia concreta:** Análisis de contenido de las bitácoras (temas recurrentes y transformación de la auto-percepción).

El análisis de estas bitácoras mostró la evolución del pensamiento de los estudiantes, quienes paulatinamente reconocieron la filosofía como la guía ética ineludible de la docencia inclusiva.

Como ejemplo específico: Un extracto particularmente significativo fue la reflexión de una estudiante: *“Comprendí que enseñar no es repetir teorías; es enseñar a pensar y a convivir desde la empatía y la justicia. La filosofía me dio la razón moral para ser inclusiva, no solo la razón técnica”*. Este tipo de testimonio constituye evidencia sólida de un aprendizaje significativo, profundo y transferible que impacta directamente en el desarrollo personal-profesional.

2.1.4.2.2. 4. Integración institucional: Filosofía en acción. La jornada de integración institucional sirvió como un espacio de aplicación práctica y social de los principios filosóficos de colaboración, diálogo y convivencia democrática aprendidos en la teoría. Barnett (2001) sostiene que el aprendizaje se vuelve verdaderamente transformador cuando saca al estudiante de la comodidad del aula y lo enfrenta con la complejidad de la acción en contextos reales, preparándolo para la incertidumbre.

- **Resultado de aprendizaje articulado:** Caracterización de la influencia de la filosofía educativa en la evolución de la educación especial. (Se demostró la transferencia de valores al contexto social).

- **Mecanismo pedagógico:** Diseño y ejecución de dinámicas grupales que requerían liderazgo compartido, resolución pacífica de conflictos, y adaptación a la diversidad de habilidades de los participantes.
- **Evidencia concreta:** Registros fotográficos, testimoniales de pares y profesores invitados y encuestas de cohesión grupal.

En estas evidencias se observó el fortalecimiento del liderazgo horizontal, la empatía proactiva y la cohesión grupal como resultado de la aplicación de principios éticos.

Como ejemplo específico: En esta actividad, los equipos desarrollaron una dinámica denominada: *Círculo de la palabra y la responsabilidad*, en la que cada estudiante compartió cómo la filosofía aprendida le ayudó a comprender y valorar la diversidad humana como un recurso y no como un obstáculo, dentro y fuera del aula. La evidencia mostró un alto índice de satisfacción y un claro fortalecimiento del sentido de comunidad entre los participantes.

2.1.4.2.3. Ensayo argumentativo final: Síntesis curricular. La evaluación final se diseñó como el clímax integrador del semestre, obligando a los estudiantes a sintetizar todas las experiencias previas mediante la redacción de un ensayo académico y argumentativo sobre los fundamentos filosóficos de la educación especial contemporánea. De acuerdo con Zabalza (2003), la escritura reflexiva en el nivel superior es el mecanismo de consolidación de la comprensión que permite evidenciar la coherencia suprema entre el pensamiento, la argumentación y la potencial acción.

- **Resultado de Aprendizaje Articulado:** Análisis de los fundamentos filosóficos articulados en la práctica docente inclusiva (Integración de los tres resultados anteriores).
- **Mecanismo Pedagógico:** Tarea de alta complejidad cognitiva que requirió investigación, síntesis, análisis crítico y redacción académica rigurosa.
- **Evidencia Concreta:** Ensayos Calificados según Rúbrica Analítica.

La evidencia final permitió observar el dominio conceptual, la capacidad de síntesis, la claridad argumentativa y, fundamentalmente, la originalidad de la conexión entre teoría y realidad.

Como ejemplo específico: Un grupo, en su ensayo, argumentó de forma convincente que el pensamiento de Martha Nussbaum sobre las capacidades humanas (Capabilities Approach) es un referente ético indispensable para entender la educación inclusiva como un derecho fundamental y no como un simple privilegio o concesión. El ensayo conectó esta filosofía de justicia distributiva con la realidad de las políticas públicas ecuatorianas, demostrando la máxima transferencia del saber filosófico a la acción sociopolítica.

2.1.4.3. La coherencia del currículo vivido

Para finalizar, se afirma que la articulación sistémica entre las actividades de enseñanza, los resultados de aprendizaje definidos y las evidencias recogidas demuestra una trazabilidad impecable dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como plantean Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva no es un ideal, sino un logro verificable cuando los estudiantes participan activamente en experiencias diseñadas para conducirlos con éxito a la meta de los resultados esperados.

Cada una de las cinco actividades —el debate, la dramatización, la bitácora, la integración y el ensayo— generó evidencias tangibles de un aprendizaje reflexivo, ético y colaborativo. En consonancia con Zabalza (2003), esta coherencia didáctica convierte al currículo de la asignatura en un espacio vivo y dinámico que articula de manera significativa la teoría con la práctica. Finalmente, y siguiendo a Barnett (2001), la experiencia permitió al estudiante enfrentar la complejidad del pensamiento educativo y transformarla en aprendizaje significativo y acción profesional, reafirmando la pertinencia curricular de la asignatura y su vital contribución al perfil profesional inclusivo que la sociedad demanda del egresado de Educación Especial.

2.1.5. El currículo como objeto de reflexión crítica

Reflexionar sobre la alineación curricular de la asignatura Filosofía e Historia de la Educación con el perfil de egreso y los resultados de aprendizaje institucionales de la carrera de Educación Especial es un ejercicio que trasciende la simple verificación administrativa de correspondencias. Se trata, fundamentalmente, de un análisis de la coherencia pedagógica profunda entre la intención teórica, la metodología implementada y las evidencias de aprendizaje recogidas. Este proceso de sistematización confirma que el currículo no es un documento estático, sino un sistema flexible y vivo que se construye y se mejora continuamente a través de la práctica docente reflexiva.

En palabras de Zabalza (2003), el currículo por competencias debe concebirse como un sistema que articula de manera dinámica los objetivos formativos, las estrategias de enseñanza y los mecanismos de evaluación, en un constante diálogo con la realidad y la práctica profesional. En este sentido, la experiencia sistematizada se constituyó en un ejercicio de alineación viva, donde los conceptos clave de la asignatura —el pensamiento crítico, la empatía y la reflexión ética— se tradujeron en aprendizajes significativos que moldean la identidad del futuro docente de Educación Especial. La asignatura demostró ser un pilar para la formación humanista, al utilizar la filosofía no como un fin, sino como una herramienta para la acción profesional inclusiva.

2.1.5.1. Aportes estratégicos de la experiencia al currículo y al perfil de egreso

La sistematización de esta experiencia docente arrojó aportes significativos que enriquecen tanto la operatividad del currículo como la proyección del perfil de egreso:

2.1.5.1.1. Fortalecimiento de la visión humanista y la transferibilidad. La práctica desarrollada promovió la reflexión crítica como una competencia profesional transversal. La filosofía dejó de ser un contenido para convertirse en un mecanismo de indagación sobre el sentido de la educación, el valor de la diversidad y la ética del cuidado. Según Díaz Barriga (2009), la efectividad de las competencias radica en su capacidad para vincular el conocimiento con contextos reales, posibilitando aprendizajes que son tanto significativos como transferibles. En este sentido, la experiencia permitió a cada estudiante conectar la tradición filosófica con los desafíos cotidianos de su futura labor como docente inclusivo.

2.1.5.1.2. Consolidación de la coherencia curricular compartida. La metodología activa y participativa (debates, dramatizaciones, bitácoras) utilizada en la asignatura creó una cultura de reflexión compartida. González-García (2018) sostiene que la coherencia curricular en la educación superior se alcanza plenamente mediante procesos reflexivos en los que el currículo se vive como una experiencia co-construida entre docentes y estudiantes. Al debatir dilemas éticos y contrastar modelos pedagógicos, el estudiante se sintió co-responsable de su formación. En conjunto, esta práctica fortaleció el perfil de egreso al consolidar una visión de la educación especial que es profundamente humanista, transformadora y arraigada en la realidad social.

2.1.5.1.3. Evidencia del logro competencial indirecto. La asignatura, si bien no es de intervención directa en el aula, generó evidencias de logro en competencias actitudinales y éticas (el saber ser) que son difíciles de evaluar en materias técnicas. La capacidad de argumentación inclusiva, la empatía demostrada en las dinámicas de grupo, y la conciencia ética expresada en las bitácoras, son pruebas indirectas pero poderosas de que la asignatura es un pilar para la formación integral del egresado de Educación Especial.

2.1.5.1.4. Las tensiones, desafíos y oportunidades de mejora. El proceso de alineación curricular y la implementación de metodologías activas no estuvieron exentos de tensiones inherentes a todo proceso de innovación pedagógica. La identificación de estos desafíos es crucial para la mejora continua del currículo.

superar la resistencia a la reflexión abstracta, que fue una de las principales dificultades para lograr que los estudiantes comprendieran el valor instrumental de la filosofía más allá de su dimensión teórica. Existía una resistencia inicial a reconocerla como una herramienta fundamental para la acción educativa y la toma de decisiones éticas. Este reto evidenció la necesidad de fortalecer aún más los procesos de metacognición y autorreflexión dentro del currículo.

Barnett (2001) advierte que la educación superior enfrenta el desafío perenne de preparar a los profesionales para actuar eficazmente en la incertidumbre y la complejidad, contextos donde el conocimiento disciplinar no siempre ofrece respuestas inmediatas. La filosofía, al enseñar a formular las preguntas correctas, es la respuesta a esa complejidad. La tensión inicial de los estudiantes ante el pensamiento abstracto fue, en realidad, la oportunidad para desarrollar la autonomía intelectual.

Otra tensión se reflejó en la resistencia inicial a las metodologías activas de algunos participantes, que las asimilaban como metodologías que los obligaban a salir de su zona de confort, como los debates socráticos o las dramatizaciones. Estas actividades demandan un alto grado de compromiso personal, exposición social y vulnerabilidad intelectual.

Sin embargo, como plantea Gimeno Sacristán (2010), las tensiones curriculares no deben verse como fallas, sino como oportunidades cruciales para repensar el sentido de enseñar y aprender. Al confrontar las prácticas pedagógicas establecidas (clases magistrales pasivas), estas tensiones revelaron los amplios márgenes de mejora que toda propuesta formativa requiere para ser significativa y transformadora. La superación de esta resistencia fue, en sí misma, una evidencia del logro competencial de liderazgo y colaboración.

2.1.5.1.5. Aprendizajes y proyección futura de la experiencia La experiencia dejó aprendizajes profundos y concretos que definen el camino a seguir para la asignatura y para la docencia universitaria en general.

En primer lugar, la práctica reafirmó que la filosofía no es accesorio, sino el instrumento central para fortalecer la identidad profesional docente inclusiva. Fomenta, de forma insustituible, la reflexión crítica, el juicio ético y la capacidad de situar la acción pedagógica en un marco de justicia social.

En segundo lugar, se demostró que el trabajo colaborativo y las metodologías activas (la Filosofía en Acción) son la vía más efectiva para generar aprendizajes duraderos y transferibles. En concordancia con González-García (2018), los procesos de reflexión compartida permitieron consolidar la coherencia curricular al generar evidencias de pensamiento complejo y una acción pedagógica consciente y responsable.

De cara al futuro, la proyección de esta experiencia apunta a consolidar una práctica docente basada en la investigación-acción. Esto implica que cada nuevo ciclo de enseñanza no sea solo un proceso de implementación, sino también un espacio continuo de indagación sobre la pertinencia del currículo y la eficacia de la formación inclusiva. Como subraya Zabala (2003), un currículo verdaderamente coherente es aquel que se piensa desde la práctica, se vive en la acción y se renueva continuamente a partir de la reflexión colectiva sobre su propio sentido y su impacto social.

2.1.6. La Coherencia trazable: Convergencia de la experiencia y el currículo

El recorrido de sistematización desarrollado a lo largo de este módulo ha culminado en una demostración explícita y coherente de la alineación curricular de la asignatura Filosofía e Historia de la Educación con las exigencias formativas de la carrera de Educación Especial de la UNEMI. Este proceso final de integración consolida la comprensión de que la práctica docente universitaria, cuando es reflexiva, se convierte en el eslabón vital entre el diseño curricular y el perfil de egreso deseado.

La articulación se ha verificado en una trama que conecta de forma ineludible las competencias formativas, los resultados de aprendizaje y las actividades pedagógicas con sus respectivas evidencias. Esta trazabilidad evidenció que la experiencia en el aula no se limitó a fortalecer las dimensiones cognitivas y reflexivas de los estudiantes, sino que, de

manera fundamental, consolidó una comprensión ética, humanista y proactiva del quehacer docente inclusivo.

Las evidencias recogidas —bitácoras reflexivas, relatorías de debates socráticos, representaciones dramáticas de modelos educativos, y ensayos argumentativos finales— demuestran fehacientemente que el aprendizaje filosófico puede y debe convertirse en un medio para desarrollar competencias transversales clave: el pensamiento crítico, la empatía activa y el compromiso ético con la inclusión. De este modo, la asignatura contribuyó al cumplimiento del perfil profesional de la carrera de Educación Especial al dotar al futuro docente de las herramientas conceptuales y actitudinales necesarias para interpretar y transformar la realidad educativa desde los principios de la justicia y la equidad.

Según Zabalza (2003), la verdadera coherencia curricular se manifiesta cuando los estudiantes no solo saben los contenidos, sino que saben hacer con ellos y saben ser profesionales éticos. La experiencia sistematizada confirma que este ideal fue alcanzado, pues los estudiantes lograron transferir el rigor filosófico a la sensibilidad pedagógica, integrando el saber, el hacer y el ser en una única identidad profesional.

2.1.6.1. Proyección de la experiencia: De la verificación a la transformación docente.

La coherencia lograda entre competencias, resultados y evidencias constituye la base sólida para proyectar la experiencia hacia un modelo de docencia universitaria transformadora. La sistematización no es solo un informe, sino un modelo replicable que demuestra cómo las asignaturas de tronco común pueden actuar como catalizadores de la identidad profesional.

Las reflexiones generadas sobre la alineación curricular confirmaron una premisa fundamental: el currículo cobra su sentido más profundo cuando se construye colectivamente y se evalúa constantemente desde la práctica vivida y compartida. Al someter las metodologías a la crítica y al vincular los resultados de forma explícita con el perfil de egreso, se fortalece la cultura de la mejora continua dentro de la institución.

Este cierre, por tanto, no marca un punto final en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino una bisagra narrativa y metodológica que abre paso a la fase de análisis de resultados. En esa fase, se interpretarán las transformaciones logradas, se cuantificarán los impactos y se profundizará en los aprendizajes significativos que emergieron del proceso formativo,

tanto en el plano individual (la transformación de la identidad docente) como en el plano institucional (la confirmación de la pertinencia curricular).

2.1.6.2. Síntesis y legado de la experiencia.

En síntesis, la experiencia de sistematización en Filosofía e Historia de la Educación deja un legado claro y demostrable: la educación universitaria se fortalece exponencialmente cuando une pensamiento, acción y reflexión en una misma trama pedagógica. Se superó la fragmentación disciplinar para lograr una integración formativa que prepara a los futuros docentes de Educación Especial no solo con conocimientos técnicos, sino con un sólido andamiaje ético-filosófico.

La filosofía, al ser enseñada desde la vivencia y el diálogo, ha demostrado ser el motor que cultiva en los estudiantes la capacidad de mirar críticamente su realidad, de actuar con empatía frente a la diversidad y de asumir un compromiso ético con la justicia social. Este logro es la contribución más significativa al perfil de egreso de la carrera.

De Sousa Santos (2018) argumenta que la docencia inclusiva se fundamenta en la capacidad de producir conocimiento situado, sensible a la realidad social y abierto a la diversidad epistemológica. La experiencia aquí sistematizada proporcionó el marco metodológico para que los estudiantes se reconocieran como productores de conocimiento pedagógico, cerrando el ciclo de la formación y proyectando una docencia crítica y solidaria.

2.1.7. El Logro de la alineación constructiva

El presente proceso de sistematización de la práctica docente en la asignatura Filosofía e Historia de la Educación ha cumplido su objetivo primordial: evidenciar, mediante una trazabilidad rigurosa, que una asignatura de tronco común y naturaleza humanista es un pilar indispensable en la formación del futuro profesional de Educación Especial. La estructura del análisis, organizada mediante los “Puentes” de transición, demostró la existencia de una alineación constructiva efectiva entre la intencionalidad pedagógica, las acciones de aula y los resultados institucionales.

El análisis inició con la consolidación de un marco conceptual claro, definido por los conceptos estructurantes de ambiente de aprendizaje, vínculo pedagógico y reflexión crítica. Este marco no solo sirvió para interpretar la experiencia, sino que validó la hipótesis central del estudio: la enseñanza filosófica, cuando se trabaja desde la vivencia y la

sensibilidad, actúa como un potente catalizador en el fortalecimiento de la identidad profesional del docente. La filosofía, enseñada de esta manera, transforma al estudiante en un sujeto crítico y constructor de conocimiento pedagógico, alineándose de forma inmediata con el perfil de egreso que exige una formación inclusiva, ética y colaborativa, centrada en la atención a la diversidad.

El eje central del análisis recae en la demostración de cómo las actividades del aula fortalecieron cuatro competencias clave del perfil de la carrera. Se estableció que el perfil de egreso no es una lista de resultados aislados, sino una síntesis dinámica entre la identidad docente y las exigencias sociales. Las competencias fortalecidas por la experiencia fueron:

- **Comunicación académica y profesional inclusiva**, fortalecida mediante debates y ensayos, donde la argumentación se convirtió en una práctica social que garantizó la inclusión comunicativa.
- **Pensamiento crítico y reflexión ética sobre la práctica docente**, desarrollada a través de debates socráticos y el análisis de dilemas, promoviendo la deliberación razonada y la capacidad de cuestionar supuestos tradicionales.
- **Intervención pedagógica en ambientes colaborativos**, visible en la capacidad del estudiante para diseñar y sostener espacios de cooperación (integración institucional), demostrando que la intervención es un acto de construcción de comunidad.
- **Desarrollo profesional e identidad docente inclusiva**, donde el resultado más significativo, donde el estudiante se reconoce como un mediador humano y ético, consolidando actitudes de liderazgo, empatía y corresponsabilidad.

Esta convergencia de competencias confirma que el aula se convirtió en un laboratorio de ciudadanía y humanidad, donde la filosofía sentó el cimiento para un ejercicio profesional ético y reflexivo.

La solidez de la sistematización reside en la capacidad de demostrar cómo los resultados de aprendizaje se materializaron mediante actividades intencionadas, cerrando el ciclo de la alineación constructiva. Se verificó la concreción de tres resultados de aprendizaje fundamentales, confirmando que la filosofía es una práctica formativa vinculada a la pedagogía:

1. **Pensamiento filosófico y su influencia pedagógica**, logrado mediante la reinterpretación de autores clásicos (Platón, Dewey, Rousseau) a través de dramatizaciones, demostrando que la teoría filosófica sustenta los principios del aprendizaje cooperativo.
2. **Filosofía educativa y evolución de la educación especial**, evidenciado en la comprensión histórica de los modelos (asistenciales, médicos, sociales) y la reflexión sobre la dignidad humana como principio de la equidad.
3. **Fundamentos filosóficos e inclusión contemporánea**, materializado en la capacidad de los estudiantes para integrar los valores de justicia, respeto y solidaridad (a partir de pensadores como Freire y Nussbaum) como guías éticas de su desempeño futuro en contextos de diversidad.

La metodología implementada aseguró que cada actividad estuviera diseñada para provocar el tipo de aprendizaje que sería evaluado. Las cinco actividades nucleares no solo facilitaron la comprensión, sino que generaron evidencias auténticas de logro como los debates filosóficos guiados, dramatización comparativa, bitácoras reflexivas, integración institucional filosofía en acción y, el ensayo argumentativo final. Esta trazabilidad rigurosa confirmó que la innovación pedagógica no es un fin en sí misma, sino un medio para garantizar la coherencia didáctica y la transferencia del conocimiento a la acción.

Adicional, la reflexión sobre la alineación curricular permitió identificar no solo los logros, sino también las tensiones y los caminos de mejora, consolidando el currículo como un sistema vivo. El proceso enfrentó desafíos como la resistencia inicial de los estudiantes a comprender el valor de la filosofía más allá de lo teórico y la incomodidad ante las metodologías activas que los obligaban a salir de su zona de confort. Sin embargo, estas tensiones se transformaron en oportunidades para el crecimiento. El principal aprendizaje fue la reafirmación de que la filosofía es el instrumento central para fortalecer la identidad profesional docente, fomentando el juicio ético y la conciencia de su rol como mediadores humanos, y no solo transmisores de contenido. La experiencia demostró que el currículo cobra sentido cuando se vive como una experiencia compartida que articula objetivos, estrategias y evaluación.

Como resultado de cara al futuro, la sistematización proyecta la práctica docente hacia un modelo de investigación-acción. Esto implica que cada ciclo de enseñanza se conciba como un espacio de indagación continua sobre la pertinencia del currículo y la eficacia de

la formación inclusiva. Un currículo coherente debe pensarse desde la práctica y renovarse a partir de la reflexión colectiva, asegurando que la educación universitaria se mantenga sensible a los desafíos complejos de la sociedad.

Y esto ocurre desde porque la experiencia en Filosofía e Historia de la Educación fue mucho más que una asignatura, fue un proceso de transformación identitaria. La coherencia lograda entre competencias, resultados y evidencias demuestra que la docencia universitaria se fortalece exponencialmente cuando une pensamiento, acción y reflexión en una misma trama pedagógica.

La filosofía, al ser enseñada desde la vivencia, ha demostrado ser el motor que cultiva en los estudiantes la capacidad de mirar críticamente su realidad, de actuar con empatía frente a la diversidad y de asumir un compromiso ético con la justicia social. Este legado es la contribución más significativa al perfil de egreso de la carrera de Educación Especial. La sistematización reafirma, en última instancia, que la innovación pedagógica radica en repensar la coherencia entre el qué, el cómo y el para qué se enseña, cerrando el ciclo con la convicción de que la formación universitaria debe proyectar profesionales capaces de transformar la realidad educativa desde la inclusión, la ética y la solidaridad.

2.2. El Ecosistema educativo integrador: Diseño, estrategias y relaciones para la transformación

2.2.1. Transición hacia la operacionalización estratégica de la práctica pedagógica

En los apartados anteriores se estableció las bases fundamentales para la siguiente etapa del recorrido educativo. Este hito curricular demostró la coherencia inequívoca entre las competencias formativas troncales —profundización de la reflexión filosófica, desarrollo del pensamiento crítico y práctica de la inclusión educativa— y los resultados de aprendizaje que fueron efectivamente logrados por los estudiantes. La principal evidencia de este logro reside en la capacidad demostrada por el alumnado para analizar su propia práctica desde una rigurosa perspectiva ética y una mirada contextualizada e integral.

2.2.1.1. Consolidación del Aprendizaje Significativo y Transformador

Las evidencias de aprendizaje generadas, que incluyeron la participación activa en debates, la elaboración de ensayos argumentativos y el mantenimiento de bitácoras (diarios) reflexivas detalladas, confirmaron que el proceso educativo resultó ser profundamente significativo y transformador. Los estudiantes no solo asimilaron el contenido teórico, sino que lograron integrarlo de forma orgánica y funcional con la acción pedagógica práctica. Este ciclo virtuoso entre teoría y práctica reafirmó el valor intrínseco de la docencia universitaria como un espacio dinámico de investigación continua, diálogo constructivo y desarrollo profesional de alto nivel. La fase concluida validó la premisa de que la educación superior es, por naturaleza, un laboratorio de innovación y metacognición.

2.2.1.2. Del diseño curricular a la ingeniería didáctica: El relato operativo

A partir de esta base reflexiva y de competencias consolidadas, la experiencia avanza de manera decisiva hacia la fase de ingeniería didáctica del proceso. Este es el punto de inflexión que marca el tránsito de la reflexión curricular al relato operativo y estratégico. El enfoque se desplaza del qué y por qué se enseña, al cómo se organiza y se ejecuta la práctica de enseñanza-aprendizaje en el día a día del aula. En este nuevo panorama, el detalle se centra en la estructura operacional que sirvió de soporte al trabajo, donde están las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia.

1. **Estrategias núcleo:** Son las tácticas de enseñanza esenciales y estructurales que dieron forma y dirección al contenido del módulo, asegurando la adquisición de las competencias centrales (ej: metodologías activas, estudios de caso complejos).
2. **Estrategias de soporte:** Engloban todas las acciones logísticas, tecnológicas y de acompañamiento individual que facilitaron y optimizaron el desarrollo de las actividades en el aula (ej: uso de plataformas virtuales, feedback formativo constante).
3. **Estrategias de contingencia:** Representan los planes de acción proactivos y flexibles que fueron concebidos y activados para responder eficazmente a imprevistos, retos de adaptación o necesidades no anticipadas de los estudiantes, garantizando la continuidad del proceso.

Esta organización estratégica revela cómo la práctica pedagógica fue metódicamente diseñada y ejecutada para consolidar las competencias y resultados alcanzados previamente. El objetivo final es demostrar la construcción de un ecosistema pedagógico que

es, a la vez, flexible, inclusivo y profundamente contextualizado, transformando la intención curricular en realidad de aula de manera eficiente y adaptable. La garantía de que la operacionalización no es un mero conjunto de procedimientos, sino la aplicación estratégica de una filosofía educativa previamente validada.

2.2.2. Fundamento Teórico y Marco de Coherencia Metodológica

Las estrategias núcleo desarrolladas durante la experiencia constituyeron el eje metodológico que permitió convertir la teoría filosófica, ética y de la inclusión en acción educativa medible y observable. Cada una de ellas fue meticulosamente diseñada no solo para impartir conocimientos, sino para promover la reflexión crítica, el desarrollo de la ética profesional y la comprensión profunda de la inclusión desde un anclaje en el pensamiento filosófico.

En total consonancia con el principio de alineación constructiva (Biggs y Tang (2011)), la planificación didáctica del módulo se orientó a asegurar una coherencia inquebrantable entre tres elementos clave: los resultados de aprendizaje esperados (RA), las competencias del perfil profesional y las actividades de enseñanza y evaluación implementadas. Este marco garantizó que las actividades de los estudiantes estuvieran directamente dirigidas a practicar y demostrar justo lo que los resultados de aprendizaje definían. Este enfoque metodológico favoreció un aprendizaje profundo, colaborativo y contextualizado, sentando las bases para fortalecer el perfil del futuro docente de Educación Especial como un agente de cambio reflexivo e innovador.

El perfil del egresado de Educación Especial requiere una sólida phronesis (sabiduría práctica) para mediar situaciones complejas. Por ello, las estrategias se diseñaron para trascender la mera retención de información, buscando cultivar en el estudiante la capacidad de juicio moral y la habilidad para transferir principios abstractos a intervenciones concretas, flexibles y adaptadas a la diversidad.

2.2.2.1. Estrategia 1: Análisis de textos filosóficos: De la lectura a la deconstrucción crítica

La primera estrategia se estructuró como una secuencia de lectura analítica, interpretación hermenéutica y diálogo crítico deliberativo. Su propósito fue establecer una base conceptual sólida y una caja de herramientas teórica para las fases posteriores, para lo cual se estableció este proceso de implementación detallado:

1. **Fase inicial (lectura y adaptación):** Los estudiantes recibieron fragmentos cuidadosamente seleccionados de filósofos seminales como Aristóteles (Ética y Justicia), Kant (Imperativo Categórico y Dignidad), Freire (Pedagogía del Oprimido) y Levinas (La Ética como Primera Filosofía). Estos textos fueron adaptados y contextualizados con preguntas guía que inmediatamente los conectaban con el marco de la discapacidad, los derechos humanos y los modelos de inclusión educativa.
2. **Fase de interrogación grupal:** En grupos pequeños, la tarea se centró en la deconstrucción conceptual: no solo subrayar ideas centrales, sino también identificar la tensión inherente de dichos conceptos al aplicarlos a la realidad educativa. Se les pidió formular preguntas problematizadoras específicas (ej: ¿Cómo concilia la autonomía kantiana con la necesidad de apoyos en discapacidad intelectual?).
3. **Fase de plenaria y orientación:** Se socializaron las interpretaciones en una plenaria dinamizada por el docente, quien actuó como orientador y mediador epistemológico, dirigiendo intencionalmente la discusión hacia la aplicación pedagógica de los conceptos y la justificación de las políticas inclusivas actuales.
4. **Fase de síntesis integradora:** El producto final fue una síntesis comparativa rigurosa, no solo entre filósofos, sino entre sus principios y los modelos pedagógicos de atención a la diversidad (médico, social, de derechos).

Como impacto formativo, esta estrategia robusteció la competencia de análisis filosófico y pensamiento crítico de alto nivel, vinculándose directamente con el resultado de aprendizaje sobre la comprensión de los fundamentos teóricos de la Educación Especial. Las evidencias generadas —fichas de análisis estructuradas, debates escritos formalizados y cuadros comparativos argumentados— mostraron la apropiación conceptual del discurso filosófico como una herramienta transversal, pedagógica y ética. En línea con Zabalza (2003), la lectura reflexiva se consolidó como el medio primario para la construcción del saber profesional, transformando al estudiante de un mero consumidor de textos a un analista crítico de los fundamentos de su disciplina.

2.2.2.2. Estrategias de conciencia ética y vinculación contextual

La progresión didáctica continuó con el objetivo de trasladar la comprensión filosófica abstracta a la acción moral situada, seguida de la capacidad diagnóstica en contextos reales.

2.2.2.2.1. Estrategia 2: Dramatización o simulación de dilemas éticos: El laboratorio de la acción moral. Durante el desarrollo de la sistematización se aplicó la dramatización, entendida no como un ejercicio de actuación, sino como un laboratorio de toma de decisiones en situaciones de alta complejidad moral. Su finalidad fue desarrollar la sensibilidad emocional y la capacidad de argumentación ética bajo presión, para lo que se aplicó como proceso de implementación detallado:

1. **Etapas de selección y delimitación:** El grupo eligió dilemas de inclusión auténticos y recurrentes en la práctica profesional: conflictos de discriminación sutil, tensiones sobre la participación de la familia en la toma de decisiones, desafíos de evaluación justa para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), o el manejo de la confidencialidad.
2. **Etapas de estructura de roles y guion:** Los estudiantes se organizaron en roles sistémicos clave (docente de aula, docente de apoyo/especialista, familia, estudiante afectado y directivo institucional). Se diseñó un guion con puntos de conflicto definidos, pero la resolución y los diálogos centrales fueron totalmente improvisados. Esto obligó a los participantes a recurrir a su conocimiento ético y teórico en tiempo real.
3. **Etapas de ejecución y mediación:** Durante la ejecución de la simulación, el docente actuó como mediador activo (coach ético), promoviendo el respeto, la escucha empática y la argumentación basada en principios filosóficos (dignidad, equidad, justicia).
4. **Etapas de debriefing y transferencia:** Al cierre de la dramatización, se realizó una reflexión colectiva profunda, guiada por preguntas metacognitivas: ¿Qué valores fundamentales se pusieron en juego y cómo influyeron en la toma de decisiones? ¿Qué decisiones se percibieron como más justas o equitativas desde la perspectiva de cada rol? ¿Cómo se sintieron emocional y moralmente los participantes en sus respectivos roles?

Como impacto formativo, esta secuencia metodológica permitió un desarrollo integral de la competencia ética, la comunicación asertiva y la gestión emocional, integrando la filosofía con la práctica inclusiva a través de la experiencia vivencial. Según Barnett (2001), el aprendizaje auténtico y la alta cualificación profesional emergen en contextos de incertidumbre controlada donde los estudiantes se ven forzados a actuar, decidir y justificar.

Las evidencias —videos de las dramatizaciones, autoevaluaciones reflexivas y actas de la sesión de debriefing— demostraron la comprensión emocional y moral de los estudiantes frente a las complejidades del escenario educativo real, dotándolos de un repertorio de acción éticamente calibrado.

2.2.2.2.2. Estrategia 3: Trabajo con Casos Inclusivos Reales: Diagnóstico Contextual y Propuesta de Intervención. La tercera estrategia se centró en el análisis exhaustivo de casos reales y complejos extraídos de experiencias en instituciones educativas. Su objetivo fue activar la competencia diagnóstica y la capacidad de respuesta sistémica ante la diversidad con el siguiente proceso de implementación detallado:

1. **Etapas de recopilación e inmersión:** Los estudiantes, trabajando en equipos, recibieron o recopilaron información multidimensional sobre una situación concreta (un caso de un estudiante con TEA, dificultades específicas de aprendizaje o discapacidad sensorial). La información incluía datos pedagógicos, contexto familiar, informes institucionales y políticas internas aplicadas.
2. **Etapas de análisis crítico y sistémico:** Los grupos se concentraron en identificar y desglosar los problemas pedagógicos subyacentes, las barreras contextuales y las respuestas institucionales ofrecidas hasta el momento. El análisis requirió distinguir entre el problema del estudiante y el problema del sistema educativo.
3. **Etapas de propuesta de mejora fundamentada:** La fase culminante consistió en la elaboración de una propuesta de mejora integral. Esta propuesta fue doblemente inspirada: 1) por un marco filosófico previamente analizado (Estrategia 1) y 2) por criterios de viabilidad, sostenibilidad y ajuste razonable. Se exigió una justificación teórica y ética clara para cada acción propuesta.
4. **Etapas de retroalimentación y refinamiento:** El proceso fue acompañado por una retroalimentación docente enfocada en la robustez del diagnóstico y la coherencia ética de la intervención, seguida de un intercambio grupal entre pares para el benchmarking de soluciones.

Como impacto formativo, el trabajo con casos fortaleció la competencia de interpretación contextual y la aplicación del pensamiento filosófico a la realidad educativa, transformando los principios en directrices de acción. De acuerdo con Villa y Poblete (2008), las

competencias solo se consolidan cuando el conocimiento se transfiere y se aplica a situaciones complejas y concretas. Las evidencias —informes de análisis detallados, fichas de observación críticas y exposiciones grupales— demostraron una comprensión más profunda de la diversidad y un compromiso ético activo en la práctica docente, capacitando al futuro profesional para ir más allá de la respuesta inmediata y proponer soluciones estructurales.

2.2.2.3. Estrategia de innovación y síntesis integradora

La última estrategia sirvió como el cierre evaluativo y el espacio de máxima transferencia de los aprendizajes, integrando reflexión, ética y acción.

2.2.2.3.1. Estrategia 4: Microproyecto de aplicación filosófico-pedagógico: Del principio a la práctica de aula. Como cierre del módulo, se implementó un microproyecto pedagógico que exigió la articulación y síntesis de todos los aprendizajes filosóficos y las prácticas inclusivas desarrolladas previamente, marcadas por el siguiente proceso de implementación detallado:

1. **Fase de concepción y diseño:** Cada grupo seleccionó una corriente filosófica trabajada (ej: el humanismo para centrar el currículo en la persona, el constructivismo para el aprendizaje experiencial, el pragmatismo para la resolución de problemas funcionales) y diseñó una propuesta didáctica completa inspirada y justificada por sus principios fundamentales.
2. **Fase de creación de recursos:** Los estudiantes elaboraron los recursos, materiales y adaptaciones curriculares necesarios, enfatizando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), para planificar la simulación de un aula inclusiva funcional.
3. **Fase de ejecución y simulación:** Los grupos presentaron y ejecutaron su actividad ante sus compañeros, quienes asumieron el rol de estudiantes diversos. Se puso especial énfasis en la aplicación efectiva de estrategias participativas y el manejo correcto de los ajustes razonables planificados.
4. **Fase de evaluación cruzada y reflexión:** Se utilizó una rúbrica de observación entre pares para evaluar la coherencia de la propuesta (entre la filosofía elegida y la práctica implementada) y la efectividad de las adaptaciones. Finalmente, se realizó

Tabla 2.1: Entramado metodológico

Estrategia	Eje de Competencia	Resultado de Aprendizaje
Análisis filosófico	Fundamento conceptual	Promueve el pensamiento crítico y la comprensión de principios
Dramatización ética	Calibración moral	Desarrolla la conciencia ética y la empatía en la toma de decisiones
Trabajo con casos	Diagnóstico contextual	Fortalece la aplicación del saber a la realidad educativa sistémica
Microproyecto	Diseño e innovación	Consolida la transferencia práctica y la coherencia teoría–acción

Fuente: elaboración propia.

una reflexión colectiva sobre los logros, las dificultades y las lecciones aprendidas en el proceso de diseño e innovación.

El impacto formativo de esta estrategia consolidó la competencia de diseño e innovación educativa, promoviendo la integración final de teoría, práctica y ética en un producto tangible y evaluable. Las evidencias —planes de clase detallados, rúbricas de observación completadas y presentaciones grabadas— mostraron la madurez profesional alcanzada y la capacidad de traducir el pensamiento complejo en una práctica inclusiva y creativa. En sintonía con Biggs y Tang (2011), esta actividad demostró cómo la coherencia entre enseñanza, actividad y evaluación potencia aprendizajes duraderos, permitiendo a los estudiantes experimentar el ciclo completo de la docencia reflexiva.

2.2.2.4. Síntesis integradora del entramado metodológico

Las estrategias núcleo implementadas constituyeron un sistema metodológico articulado y progresivo que permitió a los estudiantes avanzar desde la comprensión teórica hacia la acción reflexiva y transformadora. La secuencia puede resumirse en cuatro movimientos esenciales como se muestra en la Tabla 2.1.

Este entramado metodológico evidencia una docencia universitaria centrada en la experiencia, el diálogo y la transformación, que va más allá de la instrucción. Reafirma la función social del docente de Educación Especial no solo como un técnico, sino como un mediador del pensamiento, un agente de inclusión y un diseñador de entornos de aprendizaje que respetan y celebran la diversidad. La consecución exitosa de este ciclo de

estrategias garantiza que el egresado está preparado no solo para adaptarse a la realidad educativa, sino para innovar y liderar la construcción de escuelas verdaderamente justas e inclusivas.

2.2.3. El soporte estratégico como condición habilitadora de la innovación

En todo ecosistema pedagógico que persiga la innovación y el aprendizaje profundo, las estrategias de soporte cumplen una función mucho más que accesoria: son el componente estructural que garantiza la continuidad, la coherencia y la sostenibilidad de las estrategias núcleo. No se conciben como elementos secundarios, sino como condiciones habilitadoras o mecanismos facilitadores que hacen posible la acción docente planificada y la participación efectiva y equitativa del estudiantado.

En esta experiencia didáctica, los soportes operaron como un andamiaje robusto, funcionando como mecanismos de acompañamiento sistemático, organización transparente y validación institucional del proceso. Como acertadamente afirma Fullan (2007), toda innovación educativa significativa, para trascender la fase experimental y consolidarse, necesita de apoyos visibles y estructurales que promuevan y fortalezcan el compromiso colectivo. Los soportes aplicados fueron cuatro pilares interconectados que sostuvieron el paso de la reflexión curricular al relato operativo: la planificación compartida del módulo, el uso de rúbricas de retroalimentación continua, la utilización de una plataforma digital institucional (Aula Virtual Grado) y el acompañamiento tutorial sistemático.

2.2.3.1. Planificación compartida del módulo: Fomento de la pertenencia y la coherencia.

El primer soporte consistió en la planificación colaborativa y participativa entre el cuerpo docente y los estudiantes. Este proceso fue ejecutado en las primeras sesiones, trascendiendo la simple entrega de un programa preestablecido. En su lugar, se construyó una agenda consensuada que no solo delineó los contenidos, sino que organizó los tiempos, las actividades de aplicación y los momentos evaluativos. Este consenso incluyó la definición conjunta de las fechas clave para las lecturas filosóficas, los debates estructurados y la presentación de los microproyectos, teniendo como impacto estructural:

- **Sentido de pertenencia y propiedad:** Al participar activamente en el diseño de su proceso formativo, el estudiantado fortaleció el sentido de pertenencia y se apropió de los objetivos comunes, elevando su nivel de compromiso intrínseco.
- **Marco operativo realista:** Este proceso de negociación y consenso aseguró que las estrategias núcleo (análisis de textos, dramatizaciones y proyectos) tuvieran un marco operativo realista y viable, ajustado a la carga académica y al contexto real de los participantes.
- **Acto pedagógico y ético:** De acuerdo con Bolívar (2012), la cultura institucional que promueve el cambio se sustenta en prácticas compartidas donde la planificación se convierte en un acto pedagógico y ético.

Al establecer reglas de juego claras y aceptadas mutuamente, este soporte facilitó una alineación constructiva entre la teoría, la práctica y la evaluación, garantizando la coherencia y el compromiso de todas las partes involucradas.

2.2.3.2. Uso de rúbricas de retroalimentación continua: Transparencia y metaevaluación.

El segundo soporte fundamental fue la implementación estratégica de rúbricas simplificadas y explícitas que actuaron como guías de desempeño a lo largo de cada estrategia núcleo. Estas rúbricas fueron diseñadas para especificar con claridad los criterios esperados, focalizando no solo en el contenido, sino en las competencias de alto nivel: profundidad de la reflexión filosófica, claridad argumentativa y vinculación práctica con la inclusión educativa, con los siguientes mecanismos de aplicación:

- **Guía para el desempeño:** Las rúbricas se entregaron antes de la ejecución de los debates, dramatizaciones y microproyectos. Sirvieron como un mapa para la autoevaluación (permitiendo al estudiante ajustar su propio producto) y la coevaluación (facilitando la valoración objetiva de los pares).
- **Diálogo formativo:** Siguiendo la premisa de Bolívar (2012) sobre la necesidad de instrumentos comunes para fomentar la transparencia y la equidad, las rúbricas se transformaron en una herramienta de diálogo.

La retroalimentación docente no se limitó a una calificación, sino que se centró en el análisis de los resultados y en la formulación de propuestas de mejora concretas por parte del estudiante, generando un ciclo de retroalimentación auténtica y formativa.

El impacto estructural de este soporte se consolidó con la evaluación como proceso formativo continuo y fortaleció la competencia metacognitiva. Al disponer de criterios objetivos y al utilizarlos para reflexionar sobre su propio progreso, cada estudiante pudo reconocer con precisión sus logros y las áreas que requerían un mayor desarrollo, haciendo del acto de evaluar un motor de aprendizaje profundo.

2.2.3.3. Soportes tecnológicos y acompañamiento personalizado.

La innovación pedagógica en el contexto universitario requiere de una infraestructura digital y un liderazgo tutorial que sostengan la interacción continua y la adaptación de los procesos.

2.2.3.3.1. Aula virtual grado como espacio institucional: Comunidad de práctica sostenida. El tercer pilar de soporte fue el uso estratégico del Aula Virtual Grado, la plataforma digital oficial de la institución. Este entorno trascendió su función básica de repositorio para convertirse en un ecosistema de interacción formal y asincrónica, presentando lo siguiente como funcionalidad y rol:

- **Repositorio centralizado:** Funcionó como el punto de acceso único y equitativo a todos los materiales esenciales, desde los textos filosóficos digitalizados hasta las orientaciones semanales y los recursos complementarios de la inclusión.
- **Canal de comunicación y trazabilidad:** El Aula Virtual fue el canal principal para la entrega de actividades en múltiples formatos (videos de dramatizaciones, documentos de análisis, planes de clase) y facilitó la retroalimentación asincrónica y detallada por parte del docente.
- **Fortalecimiento comunitario:** Como destaca Wenger (2001), los entornos digitales, cuando se utilizan estratégicamente, fortalecen las comunidades de práctica al permitir la interacción sostenida, el acceso al saber acumulado y la construcción colaborativa del conocimiento.

El impacto estructural de este soporte garantizó la equidad en el acceso a la información y la sistematización de la gestión del curso. Al centralizar la operación, liberó tiempo

en el aula presencial para dedicarlo exclusivamente a las estrategias núcleo (el debate, la simulación, la aplicación práctica), fortaleciendo la autonomía y la responsabilidad académica del grupo al darles control sobre su propio ritmo de avance fuera de la sesión sincrónica.

2.2.3.3.2. Acompañamiento tutorial sistemático: El corazón humano del cambio.

El cuarto y quizás más crítico soporte consistió en un acompañamiento tutorial constante, personalizado y sistemático. El docente asumió el rol de mentor y guía, orientando y apoyando el trabajo de cada grupo a lo largo del módulo, utilizando para ello los siguientes mecanismos de intervención:

- **Sesiones breves y focales:** Se realizaron reuniones regulares y breves, tanto presenciales como virtuales, con un enfoque en la revisión de avances, la resolución de dudas puntuales y la retroalimentación en proceso de las actividades en curso.
- **Ajuste de estrategias:** Esta guía personalizada fue esencial para monitorear el pulso del aprendizaje y realizar los ajustes micro-didácticos necesarios para mantener la coherencia con los resultados de aprendizaje del módulo.

El impacto estructural se evidenció con la visión de Fullan (2007), el acompañamiento docente es el corazón de toda innovación, ya que es el factor que asegura que la intención de cambio se traduzca en aprendizaje real y duradero. Este soporte fortaleció la reflexión continua, la motivación y la confianza entre los estudiantes y el docente, promoviendo un clima pedagógico de colaboración, respeto y baja ansiedad evaluativa, lo que resulta fundamental para abordar temas éticos y sensibles como la inclusión.

2.2.3.4. Articulación sistémica y sostenibilidad de la práctica innovadora.

La efectividad de las estrategias de soporte reside en su capacidad para articularse y complementarse, creando una infraestructura que garantiza la sostenibilidad del cambio pedagógico y la alineación constructiva.

Los mecanismos de articulación y coherencia son cuatro soportes que no funcionaron de manera aislada; se integraron directamente con las estrategias núcleo, como se muestra en la Tabla 2.2.

Tabla 2.2: Mecanismos de articulación y coherencia entre estrategias de soporte y estrategias núcleo.

Soporte Estratégico	Función Habilitadora	Impacto en la Estrategia Núcleo
Planificación compartida	Genera claridad y consenso	Aseguró que el análisis de textos y las dramatizaciones respondieran a objetivos conocidos y aceptados
Rúbricas de retroalimentación	Facilita la transparencia y metaevaluación	Permitió valorar con equidad y objetividad las simulaciones éticas y los microproyectos finales
Aula virtual grado	Proporciona organización y trazabilidad	Aseguró la entrega sistemática de evidencias y el acceso a los casos reales, manteniendo la continuidad sincrónica
Acompañamiento tutorial	Ofrece ajuste y motivación	Sostuvo la reflexión individual y grupal sobre los avances en los cuatro estrategias, asegurando la coherencia final del microproyecto

Fuente: elaboración propia.

2.2.3.5. Sostenibilidad y clima pedagógico.

El conjunto de estas estrategias de soporte creó un clima pedagógico de alta confianza y baja amenaza, esencial para el desarrollo de competencias críticas y éticas. La planificación compartida, junto con la transparencia de las rúbricas, disminuyó la incertidumbre. El uso institucional del Aula Virtual Grado garantizó que el conocimiento y los recursos estuvieran siempre disponibles de forma equitativa. Finalmente, el acompañamiento tutorial sistemático sirvió como un mecanismo de detección temprana de dificultades y un refuerzo de la motivación intrínseca.

Tal como señala Fullan (2007), la transformación educativa no se logra mediante actividades pedagógicas aisladas, sino por el establecimiento de sistemas de apoyo que sostienen la práctica en el tiempo y promueven la formación de comunidades de aprendizaje duraderas. En conclusión, las estrategias de soporte implementadas en este módulo no solo fortalecieron las estrategias núcleo, sino que garantizaron que la experiencia alcanzara coherencia, profundidad, equidad y sentido, fue la infraestructura invisible que permitió que la filosofía y la ética se tradujeran en una práctica pedagógica efectiva y sostenible.

2.2.4. La contingencia como dimensión ineludible de la experiencia educativa

La sistematización de experiencias educativas en el ámbito universitario adquiere un valor y una profundidad superiores cuando permite reconocer y analizar no solo los logros estrictamente planificados (las estrategias núcleo y de soporte), sino también las contingencias y los imprevistos que emergen durante el proceso y que desafían la continuidad de los aprendizajes y la estabilidad del sistema. En el contexto particular del primer semestre de la carrera de Educación Especial de la UNEMI, la gestión docente y la solidez metodológica se pusieron a prueba ante una serie de fenómenos críticos.

En coherencia con la metodología de estudio de casos propuesta por Yin (2014) y la evaluación enfocada de Stake (2020), la validez de este estudio reside precisamente en exponer las condiciones reales, dinámicas e impredecibles bajo las cuales se produjo la experiencia. Este apartado aborda, por lo tanto, las estrategias de respuesta inmediata y adaptación que se desplegaron para afrontar tres desafíos críticos observados en la población de nuevo ingreso: la tendencia a la deserción estudiantil temprana, la baja participación inicial en las dinámicas de aula y las dificultades de integración social y comprensión institucional.

2.2.4.1. Imprevistos enfrentados: Factores de riesgo en el primer semestre

Durante la etapa inicial del semestre, se identificó un patrón de riesgo multifactorial que amenazaba la permanencia de los estudiantes:

2.2.4.1.1. Deserción temprana y shock de transición Se evidenció una tendencia al abandono de los estudios en las primeras semanas. Las razones, detectadas a través de sondeos informales, eran variadas e interrelacionadas: desorientación académica, dificultades personales (logística, económica) y una falta de acompañamiento efectivo en la adaptación al entorno universitario. La transición del colegio a la universidad, sumada a la modalidad de estudio, generó un desajuste entre las expectativas y la realidad institucional.

2.2.4.1.2. Baja participación e inseguridad académica El ambiente de aula se caracterizó inicialmente por una participación escasa y una interacción mínima entre compañeros. Este fenómeno fue producto directo de la inseguridad académica (el miedo a

equivocarse o a no estar a la altura de las exigencias universitarias) y de la fragilidad de los vínculos entre pares. El bajo capital social inicial dificultaba la aplicación de estrategias núcleo que exigían colaboración y diálogo, como los debates filosóficos y las dramatizaciones.

2.2.4.1.3. Desconocimiento curricular e incertidumbre vocacional Una dificultad transversal se relacionó con el desconocimiento generalizado sobre la malla de la carrera y los procesos administrativos institucionales. Muchos estudiantes no comprendían cabalmente la secuencia lógica de su formación ni el propósito de las asignaturas transversales, lo que generaba incertidumbre respecto al objetivo a largo plazo de la carrera de Educación Especial.

Estas situaciones coincidían con los hallazgos de **chinin2019**<empty citation>, quienes advierten que en Ecuador los principales factores de abandono universitario se relacionan con la falta de orientación explícita y el acompañamiento docente deficiente en los primeros niveles. El desafío, por tanto, no era solo pedagógico, sino también socioemocional y sistémico.

2.2.4.2. Estrategias contingentes de acompañamiento y resiliencia digital

Ante la necesidad de mitigar los efectos de la deserción y fortalecer el sentido de pertenencia y la autogestión, se implementó un conjunto de estrategias de contingencia que se enfocaron en la intervención individualizada y el apoyo digital.

2.2.4.2.1. Estrategia 1: Tutorías personalizadas e integrales La primera estrategia de contingencia se centró en la respuesta individualizada a la crisis. Se desarrolló un programa de tutorías personalizadas, disponibles tanto en formato presencial (antes o después de clases) como virtual (mediante videollamadas programadas).

Como mecanismos de intervención, se estableció:

- **Detección temprana de riesgo:** Estas sesiones individuales permitieron establecer un canal de confianza para identificar las dificultades académicas específicas (comprensión de textos filosóficos, estructura de ensayos) y, crucialmente, los desafíos emocionales y logísticos que enfrentaba cada estudiante.

- **Apoyo holístico:** El apoyo se brindó en la organización de sus actividades, la gestión efectiva del tiempo, el desarrollo de hábitos de estudio universitarios y la comprensión profunda de los contenidos que generaban mayor resistencia.

La tutoría, por tanto, fue un espacio para la orientación, la consejería y la mentoría académica.

El impacto y validación, de acuerdo con Álvarez-Santana y Caicedo-Montesdeoca (2021), las tutorías universitarias constituyen una medida de retención altamente eficaz para reducir la deserción, siempre que logren integrar y equilibrar el acompañamiento académico con el apoyo socioemocional. Esta estrategia sirvió para rehumanizar la experiencia universitaria, mostrando que la institución y el docente estaban activamente comprometidos con la trayectoria de cada individuo.

2.2.4.2.2. Estrategia 2: La red digital como mecanismo de autogestión asincrónica

La segunda estrategia clave aprovechó el potencial de las herramientas digitales informales, con la creación de un grupo de WhatsApp institucional del curso, gestionado y moderado directamente por la docente responsable.

Los mecanismos de activación y gestión implementados fueron:

- **Orientación en asignaturas transversales:** Este espacio se utilizó para establecer horarios de orientación y recordatorio enfocados principalmente en las asignaturas transversales (como los tests virtuales de inglés o computación), que tradicionalmente generan mayores índices de reprobación y deserción en el primer semestre al carecer de contacto directo con el profesorado de dichas cátedras.
- **Contenido planificado:** Mediante mensajes y recursos planificados, se recordaban las fechas límites de evaluación, se aclaraban dudas recurrentes sobre la operatividad de la plataforma virtual y, lo más importante, se compartían guías de estudio elaboradas colaborativamente por los propios estudiantes (demostrando un sentido de corresponsabilidad).
- **Fomento de grupos autónomos:** A través de este canal se estimuló la formación de grupos de estudio autónomos, donde los participantes podían descargar materiales, formular preguntas a sus pares y apoyarse mutuamente para preparar los exámenes fuera del horario formal.

El impacto y validación de este acompañamiento, aunque informal en su plataforma, fue formal en su gestión y propósito, fortaleciendo la autogestión, la comunicación horizontal entre pares y la resiliencia académica. Favoreció la continuidad estudiantil, un resultado respaldado por la literatura (Gómez Rivas y Bowen Mendoza (2025); Quiñónez et al. (2025)) que destaca el papel crucial de las redes digitales en la retención estudiantil, la orientación pedagógica y la creación de una malla de seguridad social entre los estudiantes.

2.2.4.2.3. Estrategias de integración social, ética y claridad vocacional Las contingencias relacionadas con la baja participación y la desorientación vocacional se abordaron mediante estrategias que buscaron construir intencionalmente el tejido social y el compromiso con la identidad profesional, entre estas estrategias estuvieron las dinámicas para la integración social e inclusiva, acuerdos de convivencia y corresponsabilidad ética y, sesión de orientación vocacional y curricular.

Las estrategias dinámicas para la integración social e inclusiva, fue la base para combatir la ansiedad social y fomentar el diálogo, se implementó una progresión de actividades de integración, entre las que están:

- **Inicio (baja ansiedad):** En las primeras sesiones, se promovió el trabajo en grupos de afinidad basados en intereses comunes, buscando reducir la ansiedad social y facilitar el diálogo espontáneo en un entorno seguro y familiar.
- **Desarrollo (alta colaboración):** Posteriormente, se introdujeron dinámicas lúdicas, dramatizaciones y actividades deportivas ligeras (ejercicios que exigían la coordinación y el movimiento conjunto) que requerían la colaboración forzosa y activa de todos los miembros. Esto contribuyó directamente al desarrollo de la confianza mutua, la empatía y el respeto por la diversidad funcional y de opinión.

El impacto filosófico de estas experiencias formativas no solo fortaleció el clima emocional del aula, sino que operaron como laboratorios vivenciales de inclusión, promoviendo la igualdad de oportunidades y la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias de personalidad o rendimiento inicial. Freyre (1997) plantea que el diálogo auténtico entre educador y educando es un acto ético que reconoce al otro como sujeto de saber; así, la comunicación constante y las actividades compartidas se convirtieron en un medio esencial para reconstruir vínculos y fortalecer los valores de cooperación y solidaridad dentro del aula.

Las estrategias acuerdos de convivencia y corresponsabilidad ética: Se centraron en la dimensión ética y la construcción de un entorno de aula inclusivo desde la normativa social. Se establecieron acuerdos de convivencia y corresponsabilidad entre docente y estudiantes, trascendiendo las reglas básicas. Los mecanismos de construcción ética fueron:

- **Compromiso explícito:** Se enfatizó la importancia del respeto incondicional por la persona, la escucha activa y la empatía como principios innegociables de interacción cotidiana, especialmente relevantes para una carrera enfocada en la diversidad.
- **Clima de seguridad:** Estas prácticas, más allá de prevenir conflictos, promovieron un clima de equidad y seguridad emocional donde los estudiantes se sintieron seguros para expresar sus dudas y participar activamente en las estrategias núcleo (dramatización, debate).

Según Hargreaves y O'Connor (2023), la docencia ética e inclusiva se sostiene en comunidades profesionales de confianza, donde el liderazgo pedagógico es compartido y la participación se entiende como una práctica social y moral.

Con respecto a la estrategia sección de orientación vocacional y curricular. Finalmente, para mitigar la incertidumbre sobre el propósito de la carrera, se desarrolló una sesión de orientación vocacional y curricular exhaustiva. Los mecanismos de claridad implementados fueron:

- **Visualización de la trayectoria:** Se explicó detalladamente la malla curricular, los resultados de aprendizaje esperados por semestre y las áreas de especialización y desempeño profesional del docente de Educación Especial.
- **Identidad profesional:** Este espacio fue crucial para que los estudiantes comprendieran la estructura lógica y la proyección profesional de su formación, reforzando su identidad estudiantil y conectando los contenidos abstractos (filosofía) con su futura práctica profesional.

Pérez Campiño (2021) señala que la información oportuna y la claridad sobre las trayectorias académicas son factores determinantes para disminuir la deserción y reforzar la identidad del estudiante de nuevo ingreso.

2.2.4.3. Resultados sostenidos, evidencias y aprendizajes derivados

El despliegue integrado y oportuno de estas estrategias de contingencia permitió sostener los resultados de aprendizaje previstos y, más importante aún, mitigar los riesgos de deserción observados.

2.2.4.3.1. Resultados de retención y participación

- **Aumento de la participación:** Se registró un aumento cualitativo y cuantitativo en la participación activa en el aula y una mejora significativa en la calidad de la integración grupal.
- **Sostenimiento de la trayectoria:** Aunque algunos estudiantes no asistieron regularmente por motivos personales (lo cual se monitoreó con contacto telefónico y por correo para asegurar el apoyo institucional), el grupo en general alcanzó una permanencia superior a la observada en ciclos anteriores.
- **Rendimiento académico:** Al finalizar el semestre, solo un número reducido de estudiantes reprobó las asignaturas transversales (las de mayor riesgo), y la totalidad de los alumnos originales permaneció inscrito para el proceso de nivelación en el siguiente ciclo, lo que indica un éxito en la retención del grupo.

2.2.4.3.2. Evidencias y triangulación Las evidencias que respaldan estos resultados incluyen una triangulación de fuentes cualitativas y cuantitativas:

1. **Cualitativas:** Fotografías de las actividades integradoras lúdicas, testimonios espontáneos estudiantiles sobre el clima de confianza, y registros de las actas de convivencia.
2. **Digitales/cuantitativas:** Capturas del grupo de WhatsApp institucional (que muestren la autogestión de dudas) y registros de la plataforma virtual sobre la regularidad de entrega de actividades.

Estas fuentes coinciden con el criterio de Yin (2014) y Stake (2020), quienes sostienen que la triangulación de evidencias fortalece la credibilidad y la validez de la sistematización educativa, al demostrar que los resultados no son producto de una única medición.

2.2.4.3.3. Aprendizajes derivados y reflexión final El proceso de afrontamiento de contingencias dejó como principal aprendizaje la necesidad de mantener una actitud docente flexible, proactiva y profundamente ética ante los imprevistos. La experiencia demostró que la innovación educativa no reside únicamente en la planificación curricular inicial, sino en la capacidad de adaptación ética y pedagógica del docente en tiempo real.

La creación de vínculos digitales controlados, las tutorías personalizadas con enfoque socioemocional, la introducción de actividades lúdicas-deportivas para construir lazos sociales y la construcción de acuerdos de convivencia resultaron ser herramientas más que efectivas: fueron los pilares humanos que sostuvieron la continuidad educativa y mitigaron el factor de riesgo más grande: la soledad y la desorientación del estudiante de primer ingreso.

Como plantea Fullan (2020), el cambio educativo auténtico y duradero se construye en medio de la complejidad, donde la resiliencia institucional, la empatía y la ética docente se vuelven los cimientos de una práctica inclusiva que valora la permanencia y el bienestar del estudiante por encima de la mera transmisión de contenidos.

2.2.5. Metáfora central: El ecosistema como un aula viva y diversa

El ecosistema estratégico que emergió de la experiencia pedagógica en el aula universitaria se configuró como un entramado dinámico, orgánico y complejo de relaciones simbióticas entre las estrategias núcleo, las de soporte y las de contingencia. Este sistema demostró que la efectividad no proviene de la brillantez de una práctica aislada, sino de la coherencia interna de una red viva que dio sentido, estabilidad y dirección al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo (Morín, 2001), el ecosistema educativo se concibe como una totalidad organizada y autopoietica, donde los elementos constituyentes se co-determinan y se retroalimentan incesantemente, generando un equilibrio adaptativo o homeostasis que es fundamental para la supervivencia y el desarrollo en entornos inciertos. El Aula Viva y Diversa se estableció, por tanto, no como un espacio físico, sino como un espacio relacional donde la inclusión se construye a partir de la capacidad del sistema de responder a la singularidad de cada participante.

2.2.5.1. Lógica de conexiones: Los tres subsistemas funcionales

Para comprender la arquitectura, es necesario analizar la función operativa que cada categoría de estrategia desempeñó dentro del sistema. La interdependencia se asegura al asignar a cada grupo un rol irremplazable, como elementos de un organismo biológico.

2.2.5.1.1. Estrategias núcleo: Los latidos y el motor del sentido Las estrategias núcleo (análisis filosófico, dramatización ética, trabajo con casos y microproyectos) funcionaron como los latidos y el motor ético del aula viva. Son las prácticas de alta intensidad diseñadas para promover la reflexión guiada sobre la identidad docente, el análisis de casos reales de inclusión, el aprendizaje colaborativo y la conformación incipiente de una comunidad de práctica.

Estas acciones representan el motor de la experiencia pedagógica, ya que son las únicas capaces de generar los resultados de aprendizaje de orden superior: pensamiento crítico, empatía profesional y compromiso ético. Fullan (2020) insiste en que los cambios sostenibles en educación surgen cuando las estrategias se orientan decididamente hacia la construcción colectiva del sentido y la moralidad profesional, superando la mera ejecución técnica de un currículo. El núcleo garantiza que el estudiante sepa por qué y para qué está estudiando Educación Especial.

2.2.5.1.2. Estrategias de soporte: Las paredes invisibles y la infraestructura de confianza Las estrategias de soporte (planificación compartida, rúbricas, plataformas digitales y tutorías sistemáticas) operaron como las paredes invisibles que brindan la estabilidad, la transparencia y la infraestructura necesaria para que el motor pueda operar. Su función principal es garantizar la equidad y la eficiencia del proceso.

- **Estabilidad tecnológica y organizativa:** El uso de plataformas digitales (WhatsApp y Aula Virtual) garantizó la trazabilidad de los materiales y la comunicación asincrónica, superando las barreras espaciales y temporales.
- **Transparencia evaluativa:** Las rúbricas inclusivas y los materiales accesibles facilitaron la coevaluación y la autoevaluación, promoviendo una evaluación justa y formativa.

- **Liderazgo mediador:** El liderazgo académico desempeñó un rol clave como mediador entre la planificación y la acción, asegurando que cada grupo avanzara a su propio ritmo sin perder la coherencia curricular.

Checkland (1999), desde la teoría de sistemas blandos, explica que en los sistemas humanos, el soporte no se limita a los recursos tecnológicos, sino que se fundamenta crucialmente en las relaciones de confianza y en los bucles de retroalimentación explícitos que fortalecen la participación activa y la autonomía estudiantil.

2.2.5.1.3. Estrategias de contingencia: Las puertas y ventanas abiertas de resiliencia Finalmente, las estrategias de contingencia (comunicación continua por WhatsApp, reorganización flexible de cronogramas, adaptación de materiales y refuerzo socioemocional) representaron las puertas y ventanas abiertas del aula viva. Constituyeron el mecanismo de resiliencia que permitió al ecosistema absorber los shocks externos e internos, como la deserción temprana o la desorientación curricular.

Su función es doble: amortiguar la incertidumbre y garantizar la continuidad humana. A través del refuerzo emocional y motivacional, se mantuvo la permanencia del grupo y se brindó un acompañamiento que trascendió la obligación curricular. Bryson (2023), en el ámbito de la planificación estratégica, sostiene que la sostenibilidad requiere que el sistema incorpore mecanismos de adaptación flexibles que le permitan aprender de la disrupción (la contingencia) y evolucionar. Este subsistema asegura que la planificación (Núcleo y Soporte) no se rompa ante la realidad compleja, sino que se moldee a ella.

2.2.5.2. Relato de la arquitectura: Interdependencia, sostenibilidad y capital social

La arquitectura del ecosistema demostró ser un tejido de sinergias y no una estructura rígida. La clave del éxito residió en la interdependencia, el sello distintivo de esta experiencia.

2.2.5.2.1. La sinergia como propiedad emergente Cada capa del sistema actuó en sinergia con las demás, formando un entramado donde las acciones pedagógicas respondían a necesidades reales (detectadas por contingencia) y no a un guion preestablecido. Esta interacción generó propiedades emergentes que el sistema no poseería de forma aislada:

- **Núcleo informado por contingencia:** La baja participación inicial (contingencia) forzó al docente a priorizar el trabajo en grupos de afinidad y las dinámicas lúdicas (núcleo), lo que, a su vez, mejoró la integración social.
- **Soporte reforzando el núcleo:** El acompañamiento reflexivo (soporte) se alimentaba directamente del aprendizaje cooperativo (núcleo) al revisar las bitácoras, mientras que las estrategias digitales (soporte) reforzaban la comunicación emocional (contingencia) y la autonomía.

Este equilibrio constante entre planificación (bottom-up) y espontaneidad (top-down) dio lugar a un entorno intrínsecamente inclusivo, capaz de integrar la diversidad de ritmos de aprendizaje y de personalidades sin perder la dirección ni la exigencia académica.

2.2.5.2.2. El desarrollo de capital social y pedagógico La interdependencia fue fundamental para desarrollar el capital social y pedagógico del grupo. El liderazgo académico facilitó la reorganización del curso (contingencia), las tutorías propiciaron la empatía profesional (núcleo ético), y las redes de comunicación permitieron superar las limitaciones tecnológicas (soporte).

Bolívar (2012) señala que los ecosistemas educativos más eficaces son aquellos que logran desarrollar este capital: el aprendizaje surge de la cooperación activa entre actores que comparten un fuerte propósito común (la identidad docente inclusiva). En esta experiencia, cada estrategia actuó como un hilo de soporte para el tejido general, permitiendo que los aprendizajes individuales se transformaran en logros colectivos sostenibles.

2.2.5.2.3. El ecosistema en homeostasis y autopoiesis La arquitectura se mantuvo en un estado de homeostasis adaptativa. Cuando la deserción (una perturbación) amenazó el sistema, la Contingencia activó mecanismos correctivos (tutorías socioemocionales), que utilizaron los recursos de Soporte (WhatsApp) para realinear el sistema hacia su propósito (núcleo ético).

Este proceso continuo de auto-regulación refleja el concepto de autopoiesis (Varela & Maturana, 1980), es decir, la capacidad del sistema de auto-crearse y auto-mantenerse definiendo sus propios límites y procesos. El aula viva se comportó como un sistema autopoietico: ante la complejidad de la realidad, no colapsó, sino que redefinió su manera de operar para garantizar la continuidad del aprendizaje ético y colaborativo.

2.2.5.3. Representación conceptual y metáfora epistemológica

La representación visual y conceptual del ecosistema va más allá de un simple diagrama, ya que implica una declaración epistemológica sobre cómo se entiende la inclusión en esta práctica.

2.2.5.3.1. Representación conceptual: El círculo de la coherencia Las estrategias de contingencia, las prácticas pedagógicas transformadoras (núcleo) y las de soporte se integran en un círculo concéntrico o sistema de anillos, donde la interacción en el centro simboliza la interdependencia total.

El círculo central, el aula viva y diversa, representa el espacio donde el aprendizaje se construye en un equilibrio delicado entre:

- **Planificación (Núcleo):** El propósito.
- **Soporte técnico (Soporte):** La eficiencia y la equidad.
- **Respuesta humana (Contingencia):** La empatía y la resiliencia.

Este modelo evidencia que la innovación educativa no se limita a introducir nuevas herramientas o metodologías (un cambio técnico), sino a crear un ecosistema de prácticas reflexivas, sostenibles y sensiblemente humanas (un cambio cultural y ético) que responden a la diversidad estudiantil como un valor, no como un problema.

2.2.5.3.2. La inclusión como arquitectura de respuesta La metáfora del aula viva establece la inclusión como una propiedad del sistema, no solo como una adaptación curricular individual. La inclusión se garantiza porque la arquitectura es capaz de:

1. **Detectar barreras:** La contingencia detecta las barreras socioemocionales o logísticas.
2. **Activar recursos:** El soporte proporciona los recursos digitales y organizativos necesarios.
3. **Generar sentido:** El núcleo transforma la barrera superada en una oportunidad para la reflexión ética o el aprendizaje colaborativo.

El ecosistema, al ser flexible y estar orientado a la permanencia, se convierte en el reflejo de la práctica inclusiva que se espera del futuro docente de Educación Especial.

La experiencia demuestra que la verdadera inclusión no se logra únicamente con adaptaciones curriculares específicas, sino mediante una arquitectura viva que responde a la complejidad y la diversidad humana de forma sistémica. El aula, entendida como organismo en constante cambio, requiere estrategias que se nutran mutuamente y que reconozcan la singularidad de cada participante como un factor enriquecedor.

Este ecosistema permitió que los estudiantes en formación desarrollaran una conciencia ética y profesional más sólida, al obligarlos a interactuar con la complejidad, la incertidumbre y la necesidad de cooperación. Comprendieron, en la práctica, que ser educador especial implica mirar, escuchar y actuar desde la diferencia y la interdependencia.

Al igual que un aula viva, el sistema se mantuvo en un equilibrio dinámico gracias a la flexibilidad (contingencia), la cooperación (soporte) y el sentido de comunidad (núcleo). Bryson (2023) y Fullan (2020) coinciden en que los entornos educativos sostenibles son aquellos que integran propósito, acción y reflexión en un flujo continuo. En este sentido, la arquitectura del ecosistema no fue un simple conjunto de estrategias yuxtapuestas, sino un modo de habitar la enseñanza desde la inclusión, la ética y la profunda interdependencia humana.

2.2.5.4. El ecosistema estratégico como mediador y ejecutor curricular

El ecosistema estratégico, consolidado a lo largo de los apartados anteriores, trasciende la suma de sus estrategias para erigirse como el verdadero ejecutor del currículo de la carrera de Educación Especial de la UNEMI. Este entramado no solo ejecutó acciones pedagógicas; diseñó un ambiente de aprendizaje complejo, rico en prácticas reflexivas, éticas y colaborativas, que obligó a los estudiantes a movilizar e integrar saberes, habilidades y actitudes en contextos de complejidad e incertidumbre.

La justificación del logro competencial se fundamenta en la coherencia sistémica que se generó al articular las estrategias núcleo (centradas en la reflexión ética), las de soporte (centradas en la equidad y la eficiencia) y las de contingencia (centradas en la resiliencia socioemocional). El resultado no fue la simple adquisición de conocimientos, sino la transformación del perfil profesional.

Las cuatro competencias clave —comunicación académica inclusiva, pensamiento crítico y reflexión ética, intervención pedagógica colaborativa, e identidad docente inclusiva—

no emergieron de acciones aisladas, sino de una arquitectura pedagógica planificada para la acción integrada. En coherencia con Zabalza (2003), la formación por competencias solo cobra sentido cuando el currículo se traduce en experiencias reales donde el estudiante se convierte en el protagonista ético y epistemológico de su propio aprendizaje.

2.2.5.4.1. Competencia de comunicación académica y profesional inclusiva: La construcción de un discurso sensible El desarrollo de la competencia comunicativa se profundizó en los módulos finales a través de un uso intensivo y consciente del lenguaje académico, mediado por la tecnología como espacio de intercambio discursivo. Las tutorías personalizadas y los grupos de orientación en WhatsApp funcionaron como mediadores del diálogo pedagógico. En estos espacios, los estudiantes trascendieron la mera mejora de la redacción gramatical para enfocarse en la retórica profesional. Aprendieron a formular preguntas incisivas, a argumentar con rigor teórico y a producir textos y presentaciones que proyectaran una identidad profesional definida.

El logro transformacional fue el eje central: la construcción de un discurso inclusivo, un lenguaje capaz de comunicar con claridad técnica, pero con la necesaria sensibilidad social y empatía requerida en la Educación Especial. Esto implicó dismantelar prejuicios lingüísticos y adoptar una terminología que respetara la dignidad y la diferencia.

Como sustento teórico, Cassany (2021) destaca que la escritura académica y profesional adquiere verdadero valor cuando refleja comprensión profunda, empatía y un propósito comunicativo ético. Estos logros se evidenciaron directamente en la calidad y el tono de los informes reflexivos, las bitácoras y las presentaciones orales, donde la argumentación dejó de ser una obligación técnica para convertirse en una expresión de compromiso social.

2.2.5.4.2. Competencia de pensamiento crítico y reflexión ética sobre la práctica docente: El juicio fundamentado Esta competencia se consolidó como el pilar epistemológico y ético del ecosistema, mediante un proceso dialéctico que vinculó la teoría con el juicio práctico. La articulación entre reflexión y acción se sustentó en el modelo de aprendizaje experiencial (ERCA: Experiencia, Reflexión, Conceptualización, Aplicación). Esto se materializó en:

- **Análisis de Casos Reales y Dramatizaciones Filosóficas:** Estas estrategias obligaron a los estudiantes a confrontar dilemas educativos ambiguos, promoviendo la evaluación crítica de la práctica desde múltiples perspectivas.

- **Debates Guiados:** Estimularon la capacidad de cuestionar supuestos, interpretar evidencia y reconstruir narrativas pedagógicas desde una mirada éticamente responsable.

El logro transformacional se evidenció porque los participantes desarrollaron la capacidad de vincular la teoría (conceptualización) con la toma de decisiones informada (aplicación), trascendiendo la simple descripción de eventos para ofrecer juicios de valor fundamentados y éticamente coherentes. Como sustento teórico, Facione (2015) define el pensamiento crítico no solo como una habilidad cognitiva, sino como una disposición a evaluar rigurosamente las evidencias y, crucialmente, a reconocer las consecuencias éticas del propio juicio. Esta disposición se evidenció en la transformación del discurso estudiantil, que migró de la queja a la propuesta de responsabilidad social y la toma de decisiones pedagógicas basada en principios.

2.2.5.4.3. Competencia de intervención pedagógica en ambientes colaborativos: El laboratorio de convivencia El logro de esta competencia se centró en la creación de un laboratorio de convivencia y corresponsabilidad donde la intervención se entendió como una acción colectiva y sostenida. La intervención pedagógica se fortaleció al implementar espacios cooperativos de alta interacción, incluyendo actividades lúdicas, deportivas adaptadas y estrategias de gamificación. Esto promovió la construcción de relaciones solidarias y la conciencia de la corresponsabilidad grupal sobre el resultado colectivo.

Como garantía de equidad, las estrategias de soporte institucional —uso de plataformas digitales para el seguimiento, rúbricas inclusivas con criterios claros y seguimiento docente individualizado— garantizaron la coherencia metodológica y, sobre todo, la participación activa y equitativa de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que enfrentaban barreras personales o tecnológicas.

El logro transformacional fue que el aula se transformó en un micromundo social donde el aprendizaje no fue una transacción individual, sino una propiedad emergente del intercambio y la colaboración. Los estudiantes aprendieron a gestionar conflictos, distribuir roles en función de las fortalezas individuales y valorar la diversidad como un recurso.

El sustento teórico se basó en lo planteado por Fullan (2020), quien sostiene que el liderazgo educativo efectivo, y por extensión la intervención pedagógica eficaz, se ejercen desde la creación de entornos colaborativos y empáticos, capaces de sostener la motivación y el aprendizaje compartido a largo plazo.

2.2.5.4.4. Competencia de desarrollo profesional e identidad docente inclusiva: La transformación del ser La identidad docente se consolidó como el eje transversal y ético de todo el proceso. Esta competencia no es la meta, sino el resultado de la integración de las tres anteriores, reflejando como mecanismos de desarrollo, las acciones deliberadas de orientación vocacional, las tutorías socioemocionales enfocadas en el bienestar, y la reflexión colectiva sobre el rol del educador en la sociedad, permitieron a los estudiantes ir más allá del saber y el hacer para enfocarse en el ser profesional.

El logro transformacional de este proceso implicó una profunda transformación interna. El compromiso ético con la diversidad y la justicia social se integró como el núcleo innegociable de la identidad profesional. Los estudiantes se reconocieron no solo como técnicos en intervención, sino como agentes de cambio social.

El sustento teórico considerado, fue el planteamiento de De Sousa Santos (2018), quien postula que la docencia verdaderamente inclusiva se fundamenta en la capacidad de producir conocimiento situado, sensible a la realidad social, y abierto a la diversidad epistemológica y cultural. Los testimonios y las autoevaluaciones finales evidenciaron que los participantes lograron integrar valores, saberes y actitudes coherentes con el perfil profesional de la carrera, marcando un hito en su desarrollo.

2.2.5.4.5. Síntesis reflexiva y proyección de la competencia sostenible La convergencia exitosa de las cuatro competencias a través de la arquitectura del ecosistema permitió configurar un modelo de aprendizaje sostenible y transferible.

El sistema demostró que la innovación educativa no reside en la novedad de una herramienta o técnica, sino en la capacidad de articular las prácticas con sentido, ética y continuidad curricular. El logro competencial alcanzado confirma que el aula universitaria puede y debe funcionar como un espacio de transformación profesional donde la comunicación, la colaboración y la reflexión convergen en una identidad docente crítica y solidaria.

La sostenibilidad del aprendizaje radica en que las competencias fueron forjadas en la interdependencia y el conflicto ético. El futuro profesional egresado de este ecosistema no solo posee las habilidades, sino que entiende el complejo tejido de relaciones que las hace necesarias y posibles. En sintonía con Barnett (2001), la verdadera competencia profesional se manifiesta cuando el individuo es capaz de actuar con juicio, sensibilidad y creatividad frente a la inevitable complejidad e incertidumbre del mundo educativo contemporáneo, un juicio que este ecosistema se encargó de cultivar.

2.2.5.5. Síntesis final: La arquitectura de la inclusión

2.2.5.5.1. La metáfora del aula viva: Un ecosistema estratégico resiliente La sistematización de la experiencia pedagógica en el módulo formativo culmina con la configuración y validación de un Ecosistema Estratégico que se conceptualiza como un aula viva y diversa. Esta arquitectura demostró ser el factor determinante en el logro de competencias, al trascender la planificación lineal para operar como un sistema orgánico, resiliente y adaptativo (Morín, 2001).

El éxito se fundamentó en la interdependencia funcional de tres subsistemas, que actuaron en sinergia para sostener el proceso formativo en medio de la complejidad universitaria. Las estrategias núcleo (el motor ético y epistemológico), análisis de textos filosóficos, dramatización ética, trabajo con casos y microproyectos, constituyeron el motor y los latidos del aula. Su rol fue convertir la teoría filosófica y ética en acción pedagógica reflexiva, promoviendo un aprendizaje profundo y la construcción colectiva del sentido (Fullan, 2020). El impacto primordial fue que promovieron directamente las competencias de pensamiento crítico y reflexión ética, obligando a los estudiantes a vincular la filosofía (Kant, Freire) con la toma de decisiones prácticas ante dilemas reales de inclusión.

Las estrategias de soporte (la infraestructura de la equidad y coherencia), como la planificación compartida, rúbricas de retroalimentación, aula virtual y tutorías sistemáticas, actuaron como las paredes invisibles de estabilidad. Su función fue garantizar la equidad, la transparencia y la eficiencia del proceso, proveyendo la infraestructura necesaria para que las prácticas núcleo pudieran prosperar. El impacto clave fue que desarrollaron el capital social y pedagógico del grupo (Bolívar, 2012). Al utilizar rúbricas y plataformas digitales, aseguraron la trazabilidad de los aprendizajes y fomentaron la transparencia en la evaluación, pilares para la construcción de relaciones de confianza (Checkland, 1999).

Por último, las estrategias de contingencia (las puertas de resiliencia y el acompañamiento humano), fueron las tutorías socioemocionales, redes digitales de apoyo y reorganización flexible, que representaron las puertas y ventanas abiertas de adaptación. Fueron los mecanismos de resiliencia institucional que mitigaron los imprevistos (deserción temprana, baja participación inicial, desorientación curricular), asegurando la continuidad del grupo. El impacto sostenido fue que la comunicación constante por canales informales (WhatsApp) y el refuerzo emocional no solo mantuvieron al grupo matriculado, sino que fortalecieron la conciencia de comunidad y el valor de la ayuda mutua, esenciales para la formación de un docente inclusivo.

2.2.5.5.2. El logro competencial: Transformación del perfil profesional La articulación sinérgica de estos subsistemas no solo gestionó la complejidad, sino que culminó con el logro sostenible de las cuatro competencias curriculares del perfil de egreso de Educación Especial, demostrando que el currículo se ejecutó en la acción integrada.

La competencia pensamiento y ética (la capacidad de juzgar), se evidenció en la capacidad de los estudiantes de transitar del conocimiento filosófico a la toma de decisiones éticamente fundamentadas. La exposición a casos reales y dilemas (estrategias núcleo) y su posterior análisis bajo el modelo ERCA, confirmó que los participantes adquirieron la disposición crítica necesaria para evaluar evidencias y reconocer las consecuencias morales de su juicio (Facione, 2015). El discurso estudiantil se transformó hacia la responsabilidad social.

Con respecto a la intervención y colaboración (la capacidad de actuar en comunidad), como competencia de intervención pedagógica logró al transformar el aula en un laboratorio de convivencia donde el aprendizaje surgió del intercambio y la corresponsabilidad grupal. Las estrategias colaborativas y lúdicas (núcleo), junto con los soportes de seguimiento (Fullan, 2020), garantizaron la participación activa y equitativa, enseñando a los futuros profesionales a ejercer el liderazgo desde la empatía y la cooperación.

La competencia de comunicación y profesionalismo (la capacidad de conectar), se manifestó en la capacidad de producir un discurso profesional claro, riguroso y, crucialmente, inclusivo. Las tutorías personalizadas (contingencia) y la exigencia de argumentación en debates (núcleo) sirvieron para pulir el lenguaje académico, orientándolo hacia la sensibilidad social (Cassany, 2021). Los estudiantes aprendieron a conectar la teoría con la realidad, usando un lenguaje que respeta y dignifica la diversidad.

Con respecto a la competencia identidad docente inclusiva (La capacidad de ser), se consolidó como el eje transversal y ético. El ecosistema completo —desde la gestión de la deserción hasta la reflexión sobre los dilemas— permitió a los estudiantes reconocerse como agentes de cambio. Este proceso de autoconstrucción profesional, nutrido por la reflexión socioemocional (contingencia) y la discusión ética (núcleo), confirmó que lograron integrar valores, saberes y actitudes coherentes con el perfil de la Educación Especial (De Sousa Santos, 2018).

2.2.5.5.3. La Sostenibilidad del Aprendizaje. El Ecosistema Estratégico demuestra que la innovación educativa en la formación universitaria no es un conjunto de técnicas

aisladas, sino un sistema vivo que articula propósito, acción y reflexión en un flujo continuo (Bryson, 2023).

La sostenibilidad del aprendizaje radica en que las competencias fueron forjadas en la interdependencia y el conflicto ético (Barnett, 2001). El futuro docente egresado no solo posee las habilidades; entiende el complejo tejido de relaciones que las hace necesarias y posibles. El aula viva funcionó como el crisol para cultivar el juicio, la sensibilidad y la creatividad profesional frente a la complejidad del mundo educativo contemporáneo, asegurando que la inclusión sea una práctica sistémica y no un esfuerzo fragmentado.

2.2.6. Cierre y conclusiones del módulo formativo: el ecosistema como evidencia de inclusión

2.2.6.1. La arquitectura de la inclusión: síntesis del ecosistema estratégico.

El proceso de sistematización de la experiencia pedagógica en el módulo formativo no solo describe una práctica docente, sino que revela la constitución de un ecosistema estratégico complejo, el cual operó como la verdadera infraestructura de la inclusión educativa. Conceptualizado como un aula viva y diversa, este sistema demostró que la efectividad pedagógica reside en la coherencia y la interdependencia de sus componentes, superando la visión fragmentada de las estrategias aisladas (Morín, 2001).

La interdependencia funcional (latidos, paredes y ventanas), presentó una arquitectura del ecosistema que se sustentó en la sinergia permanente de tres subsistemas estratégicos, cada uno con un rol irremplazable:

1. Estrategias núcleo (el motor ético): Compuestas por el análisis filosófico, la dramatización ética y el aprendizaje colaborativo. Estas prácticas de alta intensidad fueron el motor epistemológico que generó el pensamiento crítico y la reflexión ética, esenciales para la identidad del futuro docente de Educación Especial.
2. Estrategias de soporte (la infraestructura de equidad): Incluyen la planificación compartida, las rúbricas de retroalimentación y el uso del aula virtual. Funcionaron como las paredes invisibles que dotaron de estabilidad, transparencia y eficiencia al proceso, garantizando la equidad en la evaluación y la comunicación (Bolívar, 2012; Checkland, 1999).

3. Estrategias de contingencia (la resiliencia humana): Compuestas por tutorías socio-emocionales, redes digitales de apoyo y la reorganización flexible de cronogramas. Representaron las ventanas de adaptación que permitieron al sistema absorber los shocks (deserción, desorientación, baja participación inicial) sin colapsar, asegurando la continuidad humana del aprendizaje.

La interdependencia se convirtió en la propiedad emergente más valiosa: la contingencia informó al soporte (ej. usando WhatsApp para la tutoría) para que este reforzara el núcleo (ej. manteniendo al estudiante motivado para el análisis filosófico). Esto garantizó un estado de homeostasis adaptativa y un aprendizaje sostenible (Bryson, 2023).

Los anclajes conceptuales de la experiencia, que se consideró el éxito de esta arquitectura se cimentaron en tres anclajes conceptuales definidos al inicio de la sistematización, que orientaron el diseño de todas las estrategias:

- Ambiente de aprendizaje: Entendido como un ecosistema intencionalmente diseñado para la vivencia y la sensibilidad, trascendiendo la mera transmisión de contenido para promover la interacción social y emocional.
- Vínculo pedagógico: Construido desde la horizontalidad y la empatía, esencial para cultivar la confianza recíproca y el sentido de pertenencia, elementos vitales para mitigar la deserción temprana (Chininín-Campoverde et al., 2019).
- Reflexión crítica: Instaurada como el proceso metacognitivo que obligó al estudiante a vincular la teoría con la acción pedagógica práctica, consolidando un aprendizaje significativo y transformador.

2.2.6.2. El logro sostenido de competencias curriculares.

El ecosistema estratégico no solo gestionó la operatividad del curso, sino que se constituyó como el vehículo de transformación que permitió el logro integrado de las cuatro competencias troncales del perfil de la carrera de Educación Especial de la UNEMI. El análisis cualitativo y sistemático de las evidencias confirma que el estudiante se convirtió en el protagonista de su propia formación (Zabalza, 2003).

Como competencias de orden superior (ser y juzgar), se consideraron:

1. **Pensamiento crítico y reflexión ética:** Consolidada a través del modelo de Aprendizaje Experiencial (ERCA). La confrontación con dilemas educativos (núcleo) desarrolló la disposición a evaluar las evidencias y reconocer las consecuencias éticas

de su juicio (Facione, 2015). Se produjo una migración del discurso desde la descripción a la responsabilidad social.

2. **Identidad docente inclusiva:** Se configuró como el eje transversal. Las acciones de orientación vocacional y el acompañamiento socioemocional (contingencia) permitieron a los estudiantes reconocerse como agentes de cambio. El compromiso ético con la diversidad se internalizó como el núcleo de su identidad profesional, integrando valores, saberes y actitudes coherentes con el perfil (De Sousa Santos, 2018).

Con respecto a las competencias de interacción y acción (hacer y conectar), se establecieron las siguientes:

1. **Intervención pedagógica en ambientes colaborativos:** Lograda al transformar el aula en un laboratorio de convivencia donde la intervención fue una acción colectiva. Las estrategias de soporte (rúbricas, plataformas) y núcleo (gamificación, trabajo en equipo) garantizaron que el aprendizaje surgiera de la corresponsabilidad grupal, fortaleciendo el liderazgo educativo basado en la empatía y la colaboración (Fullan, 2020).
2. **Comunicación académica y profesional inclusiva:** Se evidenció en la capacidad de los participantes para producir un discurso profesional claro, riguroso y sensible. Las tutorías (contingencia) y la exigencia argumentativa (núcleo) se enfocaron en la construcción de una retórica inclusiva, demostrando que la escritura y la expresión oral adquirieron valor al reflejar comprensión, empatía y propósito comunicativo (Cassany, 2021).

2.2.6.3. Aprendizajes estratégicos y proyección de la práctica

El análisis de esta experiencia arroja aprendizajes de alto valor estratégico para la formación docente en contextos de complejidad:

- **La innovación reside en el sistema, no en el recurso:** La experiencia demostró que la innovación pedagógica efectiva no es la introducción de nuevas herramientas (el aula virtual), sino la articulación ética y funcional de dichas herramientas con un propósito superior (el ecosistema). La tecnología se convirtió en un Soporte, y no en la estrategia central.

- **La ética como mecanismo de retención:** La contingencia demostró que la respuesta humana y el apoyo socioemocional son tan cruciales como la planificación académica. Las tutorías personalizadas y las redes de comunicación actuaron como una ética práctica que aseguró la permanencia del grupo y la coherencia con los valores de la carrera.
- **Sostenibilidad y transferibilidad:** El ecosistema estratégico es un modelo sostenible porque es autopoietico (capaz de auto-mantenerse y evolucionar) y transferible a otros contextos de formación universitaria, siempre que se respete la interdependencia de sus tres subsistemas y se mantenga el foco en la reflexión ética.

2.2.6.4. Conclusión final y transición al Capítulo III: la medición del éxito

La convergencia de las estrategias de núcleo, soporte y contingencia permitió al módulo formativo operar como un sistema vivo que transformó la identidad profesional de los estudiantes, logrando una permanencia superior y un nivel de compromiso ético profundo. El éxito de esta sistematización radica en que se pudo documentar cómo la inclusión se convierte en una propiedad sistémica de la práctica, y no en un esfuerzo fragmentado.

El paso fundamental de este proceso es ahora validar estos logros y transformaciones de manera metódica. Para que el aula viva y diversa trascienda la mera descripción anecdótica y se establezca como un modelo riguroso de intervención educativa, es imperativo someter sus resultados a un análisis detallado de la evidencia recolectada.

Por lo tanto, este cierre de módulo marca la transición necesaria hacia el tercer momento del estudio: la evaluación. Los resultados cualitativos y las transformaciones evidenciadas en los informes, bitácoras y testimonios (los cuales validan la arquitectura descrita en los Puentes 1 al 5) deben ser ahora confrontados con los indicadores y criterios formales de la investigación.

De esta manera, la siguiente etapa se enfocará en responder a la pregunta: ¿Cómo se midieron y se consolidaron cuantitativa y cualitativamente los logros de las competencias alcanzadas dentro del Ecosistema Estratégico? Este análisis metodológico y técnico constituye el enfoque del Capítulo III.

Bibliografía

- Álvarez-Santana, C., & Caicedo-Montesdeoca, D. (2021). La intervención social y la tutoría estudiantil como medida de disminución de los índices de deserción de las universidades de la provincia de Manabí, período 2015-2019 (Especial). *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 5(8). <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/103>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Editorial GEDISA.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *La enseñanza para un aprendizaje de calidad en la universidad*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Bolívar, A. (2012). La cultura institucional como medio para el aprendizaje organizativo en los centros escolares. *Revista de Educación*, 359, 15-37. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2012/re359/re359-01.html>
- Bryson, J. (2023). Planificación estratégica para el sector público y sin fines de lucro. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 11(2). https://www-scirp-org.translate.google/reference/referencespapers?referenceid=3494795&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clases*. Editorial Anagrama.
- Checkland, P. B. (1999). *Pensamiento sistémico, práctica de sistemas*. John Wiley & Sons Ltd.
- Chininín-Campoverde, V., Buele-Maldonado, M., & Carrera-Herrera, X. (2019). Causas del abandono estudiantil universitario en la modalidad a distancia en la ciudad de Loja-Ecuador. *Un Espacio Para la Ciencia*, 2(1), 79-101. <https://revistas-manglaeditores.org/index.php/espacio-para-la-ciencia/article/view/13>
- De Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologías del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Díaz Barriga, Á. (2009). El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 31(124), 7-36. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n124/v31n124a2.pdf>

- Facione, P. (2015). Pensamiento crítico: qué es y por qué es importante. *Insight Assessment*.
- Freyre, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz E Terra, S.A.
- Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 293-314. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25719/20639>
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata, S.L. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/12/Fullan.LiderarCulturaCambio_prw.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Gómez Rivas, I., & Bowen Mendoza, L. (2025). Rendimiento académico y su incidencia en la deserción de los estudiantes de primer semestre del Instituto Superior Tecnológico Tena (Especial). *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 7(2), 109-128. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v17i2.1416>
- González-Campos, J., Agredo Morales, J., Campo Sánchez, M., Hernández Barrios, M., & Oviedo Tovar, N. (2023). El sentido de pertenencia y el compromiso estudiantil en el contexto de educación superior a distancia con mediación virtual. *Revista Educación*, 47(1), 57-75. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51663>
- González-García, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. *Revista Educación*, 42(2), 771-787. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28515>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2023). Professional Collaboration and Collaborative Professionalism: A global study of design and impact. *ECNU Review of Education*, 6(3), 367-392. <https://doi.org/10.1177/20965311231184562>
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Ormeño-Cárdenas, V., Llanquileo-Aranda, E., & Sandoval-Molina, S. (2024). Desarrollo profesional docente en comunidades de aprendizaje: factores de participación y permanencia. *Perspectiva Educacional*, 63(3), 188-213. <https://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1380>
- Pérez Campiño, C. (2021). La deserción escolar: Un estudio de caso con estudiantes de 9no grado en la Institución Educativa Madre Laura – Tierra Alta – Córdoba, Colombia. *Tesis de Grado de Maestría*. <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/eb9df693-d2b4-4419-9370-b7248550f3c7>

- Quiñónez, P., Rivera, E., Navarrete, L., Ponce, D., & Mendoza, P. (2025). Factores multidimensionales que influyen en la deserción estudiantil en universidades públicas del Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2).
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6ta). Ediciones Morata, S.L. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/06/STAKE_Investigacion%20EstudioCasos_prw-1.pdf
- Urbina, C., Ipinza, R., & Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-a-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>
- Vanegas Ortega, C. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 45-62. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Varela, F. J., & Maturana, H. R. (1980). Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. *Sociology Mind*. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-8947-4>
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/23342>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Ediciones Paidós. <https://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/ssanz1003/ssanz1003.html>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). SAGE Publications.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de Ediciones.

3

Indicadores y análisis: Evaluación de las transformaciones en el ecosistema estratégico

Cruz Abigail Culque Nuñez¹

El tema se encuentra en las mesas de discusión de muchos agentes investigadores. Aunque el trabajo colectivo en la producción de conocimiento ha sido una aspiración profesional, también ha constituido una meta relevante en la política nacional sobre ciencia y tecnología. Ha llegado a operarse a través de estrategias y apoyos financieros. Se discute a favor y en contra de la investigación en comunidad, porque cuesta trabajo dejar atrás las formas individuales y competitivas. Aunque se ha avanzado por esas razones en este rubro, ciertamente los alcances han sido lentos y parciales. En este ensayo se hace una aproximación a la comprensión de constituir comunidades de investigadores que produzcan y distribuyan el conocimiento de manera colaborativa.

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

Índice

3.1. La Brújula de la transformación: Evaluación y análisis sistémico de la práctica filosófica inclusiva	115
3.1.1. Síntesis y horizonte de transferencia: La práctica filosófica como guía estratégica	115
3.1.2. La triangulación de evidencias: Instrumentos clave para la sistematización pedagógica	118
3.1.3. El Rigor de la Medición: Indicadores Clave y la Legitimidad Metodológica de la Sistematización	122
3.1.4. Del dato a la comprensión: Análisis de evidencias y hallazgos centrales de la práctica	127
3.1.5. Aprendizajes de la crítica: Validez metodológica, sesgos y las lecciones de factibilidad	132
3.1.6. Balance, síntesis y el horizonte estratégico de la experiencia	135
3.2. Del autocuestionamiento a la proyección: Lecciones críticas para la transferencia de la experiencia	138
3.2.1. Maduración del conocimiento: Reflexión final y la transferencia del saber	138
3.2.2. Lecciones aprendidas: Reflexión crítica sobre la sistematización de la práctica inclusiva	141
3.3. A modo de conclusiones: La sistematización de la práctica filosófica inclusiva	145
3.3.1. El rigor metodológico y la visión ética de la evaluación	145
3.3.2. Conclusiones integrales	147

3.1. La Brújula de la transformación: Evaluación y análisis sistémico de la práctica filosófica inclusiva

3.1.1. Síntesis y horizonte de transferencia: La práctica filosófica como guía estratégica

La fase inicial de la intervención pedagógica representó un período de transición y consolidación fundamental para el proyecto. En lugar de ser un mero punto de partida, esta etapa se erigió como un robusto ecosistema educativo, cuyo propósito principal fue transformar la enseñanza de la filosofía en una práctica filosófica inclusiva y vivencial.

3.1.1.1. Consolidación de un ecosistema educativo integrador

Durante los módulos formativos que precedieron a esta fase, se orquestó una cuidadosa arquitectura pedagógica que combinó la teoría con la práctica emocional y reflexiva. Esta arquitectura se sostuvo en dos pilares estratégicos:

1. **Estrategias núcleo (la acción filosófica):** Estas acciones estuvieron diseñadas para incitar la confrontación directa con la complejidad del pensamiento. Se consolidó el análisis profundo de textos filosóficos como cimiento del rigor intelectual. Sin embargo, este rigor se dinamizó a través de metodologías activas como la dramatización de dilemas éticos y el trabajo con casos reales extraídos del contexto socio-profesional de los estudiantes. El objetivo no fue solo entender las teorías, sino ejercerlas en situaciones concretas.
2. **Estrategias de soporte (la contención relacional):** Para garantizar que el desafío intelectual no se tradujera en aislamiento, se implementaron mecanismos de acompañamiento continuo. Estos incluyeron la tutoría reflexiva individual y grupal, orientada a la metacognición, y el uso estratégico de entornos colaborativos como el grupo de WhatsApp. Estos canales informales y accesibles transformaron el aula en una comunidad de aprendizaje donde se normalizó el diálogo fuera de la rigidez formal.

Esta sinergia demostró que la filosofía se había transformado exitosamente en una experiencia vivida, donde los constructos abstractos se anclaron en lo cotidiano. Se comprobó un hallazgo central: el pensamiento crítico y la empatía no son contenidos a ser

Figura 3.1: Instrumentos de evaluación aplicados en la experiencia formativa. Nota: Elaboración propia (2025)



Fuente: elaboración propia.

enseñados, sino competencias a ser ejercidas. Este ejercicio conjunto permitió la consolidación de aprendizajes significativos y emocionalmente sostenibles, estableciendo una base relacional y cognitiva indispensable para las fases subsiguientes.

3.1.1.2. La sistematización: Evaluación ética y proyección de la experiencia

Tras la consolidación de este ecosistema, la sistematización del proyecto avanzó hacia una fase evaluativa. Esta etapa, lejos de ser un mero control burocrático, se concibe como un proceso ético y profundamente reflexivo cuyo objetivo es operacionalizar estratégicamente la experiencia, otorgándole validez, credibilidad y transferibilidad.

3.1.1.3. Evaluación como proceso ético

Evaluar, en este contexto, es un acto de responsabilidad hacia la comunidad de aprendizaje, destinado a evidenciar el impacto real de las estrategias inclusivas aplicadas Figura 3.1.

Para lograr una comprensión holística del proceso, se utilizó un abanico de instrumentos diversificados que van más allá de la mera calificación:

- **Rúbricas de desempeño:** Para medir el nivel de logro en el desarrollo de competencias específicas.
- **Autoevaluaciones y coevaluaciones:** Para fomentar la tutoría reflexiva y la metacognición por parte de los propios estudiantes.
- **Registros de observación:** Para capturar la dinámica relacional y la calidad de la interacción en el aula.
- **Análisis de evidencias:** Revisión de producciones estudiantiles (ensayos, dramatizaciones, soluciones a casos) para determinar la profundidad del cambio conceptual.

El foco de esta evaluación fue comprender cómo los ambientes de aprendizaje filosóficos impulsaron el desarrollo integral de los participantes, especialmente en la adquisición de competencias comunicativas (diálogo y argumentación), éticas (juicio moral situado) y profesionales (toma de decisiones).

3.1.1.4. Legitimación y proyección estratégica

La fase evaluativa no marca un punto final; por el contrario, legitima la experiencia, convirtiéndola en un modelo comprobado de innovación pedagógica. Al sistematizar las evidencias de impacto, el proyecto se prepara para la operacionalización estratégica:

1. **Validación interna:** El rigor evaluativo afianza la metodología para su aplicación continua dentro de la asignatura.
2. **Transferibilidad externa:** La credibilidad obtenida por los datos empíricos permite proyectar la experiencia hacia la réplica o adaptación en otras asignaturas y facultades, convirtiendo el modelo del “Puente 0” en una política de prácticas inclusivas dentro de la universidad.

De esta manera, la transición fundacional culmina con la experiencia no solo consolidada, sino también validada y lista para influir en una transformación institucional más amplia.

3.1.2. La triangulación de evidencias: Instrumentos clave para la sistematización pedagógica

El diseño de la evaluación en esta etapa se concibió bajo un enfoque formativo y comprensivo, distanciándose de la tradicional función sumativa. La evaluación se entendió no como un fin para controlar el aprendizaje, sino como un medio para interpretar, documentar y validar el proceso de transformación vivido en el aula. Esta aproximación fue esencial para mantener la coherencia con los pilares filosóficos de la intervención: el respeto por el proceso, la reflexividad y la inclusión.

La matriz evaluativa se estructuró para abarcar las tres dimensiones clave abordadas en la práctica filosófica inclusiva:

1. **Dimensión pedagógica:** Focalizada en el desarrollo de pensamiento crítico, argumentación y comprensión filosófica. Se buscaba medir la calidad del razonamiento y la apropiación conceptual.
2. **Dimensión relacional:** Vinculada a la creación de un ambiente de confianza, pertenencia e intercambio horizontal. Se centró en las dinámicas grupales y el establecimiento de vínculos entre pares.
3. **Dimensión formativa e identitaria:** Orientada al fortalecimiento de la identidad docente inclusiva y la autopercepción profesional de los estudiantes, preparando el terreno para su futuro rol.

La triangulación de evidencias se erigió como principio metodológico rector. Los instrumentos seleccionados tenían la tarea de capturar la complejidad de la experiencia desde múltiples ángulos: la voz del estudiantado (percepciones y narrativas), las interacciones colectivas (observación de dinámicas) y los cambios en la producción académica (desempeño argumentativo). Este diseño, que reconoce el aprendizaje como un proceso intrínsecamente relacional y ético, asegura la validez y credibilidad de los hallazgos.

3.1.2.1. Detalle y fundamentación de los instrumentos de evaluación

La selección de instrumentos respondió a un criterio de pertinencia cualitativa y cuantitativa, buscando una mirada rica y matizada del fenómeno estudiado. Se combinaron técnicas de medición de desempeño con métodos de recolección de información contextual y subjetiva.

3.1.2.1.1. Rúbrica de desempeño para la producción académica La rúbrica fue el instrumento central para evaluar la dimensión pedagógica y la adquisición de competencias argumentativas. Su diseño priorizó criterios directamente ligados a la práctica filosófica inclusiva:

- **Coherencia argumentativa:** Capacidad de construir un discurso lógico y bien articulado.
- **Claridad conceptual:** Precisión en el uso de la terminología filosófica.
- **Responsabilidad ética en el uso de fuentes:** Capacidad para citar adecuadamente y dialogar con otros autores de manera crítica y respetuosa, reflejando una postura ética ante el conocimiento.
- **Inclusión del diálogo:** Integración de la perspectiva de los compañeros en la propia producción escrita.

3.1.2.1.2. Aplicación y justificación pedagógica La rúbrica se aplicó de manera longitudinal en tres momentos clave de la intervención: antes (diagnóstico inicial), durante (evaluación formativa intermedia) y después (evaluación final). Esta estrategia facilitó la medición de los avances progresivos en la expresión y el razonamiento de los estudiantes.

El uso de la rúbrica trascendió su función de medición; se convirtió en una herramienta dialógica. La retroalimentación no se centró en la asignación de una calificación, sino en la orientación y el acompañamiento personalizado para la mejora continua del proceso de escritura y pensamiento. Esta concepción se alinea directamente con la visión de la evaluación formativa. Casanova (1999) afirma que la evaluación configura aprendizajes solo cuando está intrínsecamente ligada al diálogo pedagógico y a la explicitación rigurosa de los criterios de desempeño. En el contexto inclusivo, el diálogo sobre los criterios se transforma en un acto de justicia educativa, asegurando que todos los estudiantes comprendan qué se espera de su desempeño ético y académico.

3.1.2.2. Registro de participación y observación en el aula

El registro de observación fue crucial para documentar la dimensión relacional, capturando la transformación del clima de aula de un espacio formal a una comunidad de confianza. El foco estuvo en las interacciones espontáneas y el nivel de compromiso en actividades no puramente académicas.

3.1.2.2.1. Metodología y alcance relacional Este instrumento se utilizó especialmente durante actividades diseñadas para la integración y la liberación emocional: dramatizaciones de dilemas, trabajos cooperativos en terreno y dinámicas lúdico-deportivas. El registro se estructuró con tres tipos de evidencias:

1. **Listas de participación:** Para monitorear la frecuencia y distribución equitativa de las voces.
2. **Anotaciones descriptivas:** Detalle de los cambios de lenguaje corporal, manejo de conflictos y uso del humor.
3. **Relatos breves de episodios significativos:** Narrativas sobre momentos de alta vulnerabilidad o colaboración excepcional.

La observación permitió trazar la transición desde una participación inicial limitada, jerárquica y temerosa (típica de estudiantes de primer semestre) hacia un intercambio activo, horizontal y confiado. Este método directo, tal como lo justifica Stake (2020) en su trabajo sobre estudios de caso, es esencial porque permite al investigador “captar la experiencia en el momento en que ocurre, sin interpretaciones externas añadidas”. La riqueza de este registro garantiza la autenticidad de las evidencias sobre la construcción de la pertenencia grupal.

3.1.2.2.2. Profundización en la percepción y la identidad docente Los dos últimos instrumentos se enfocaron en la dimensión formativa e identitaria, buscando entender el impacto subjetivo de la intervención. Si bien los primeros instrumentos medían la acción y el desempeño, estos se enfocaron en la voz y el sentimiento del estudiante.

3.1.2.3. Cuestionario de percepción estudiantil

El cuestionario, administrado de forma anónima al cierre de la intervención, fue diseñado para triangular la información obtenida por la observación, permitiendo al estudiante expresar sus juicios sin temor a represalias académicas.

3.1.2.3.1. Diseño y relevancia socioemocional Los ítems se centraron en variables clave de la experiencia formativa:

- **Acompañamiento docente:** Percepción de apoyo, claridad en las expectativas y accesibilidad del profesor.
- **Claridad de la orientación académica:** Comprensión de los objetivos de aprendizaje y de la pertinencia de las metodologías.
- **Sentido de pertenencia en el curso:** Evaluación de la calidad del clima relacional y del grado de integración.

La información obtenida fue mixta: por un lado, datos cuantitativos (escalas Likert que arrojaron tendencias y promedios sobre satisfacción y apoyo), y por otro, comentarios abiertos que proporcionaron un contexto interpretativo vital. Esto permitió interpretar la experiencia desde la voz de quienes la vivieron, cumpliendo con el principio de que la evaluación debe ser un juicio sólidamente fundamentado. Como argumenta Scriven (1991), la evaluación debe entenderse como un juicio de valor, y dicho fundamento se fortalece ineludiblemente al integrar la perspectiva de los participantes. En un primer semestre, donde la dimensión socioemocional es determinante para la deserción o la continuidad, este instrumento fue crucial para legitimar el impacto emocional.

3.1.2.4. Entrevistas semiestructuradas de cierre

Las entrevistas constituyeron el punto de máxima profundidad para la recogida de información, ofreciendo una mirada personal e íntima sobre el proceso de cambio.

3.1.2.4.1. Foco narrativo y triangulación Las entrevistas se realizaron a una muestra representativa de estudiantes y se orientaron a explorar las narrativas personales sobre:

- **Sentimientos de motivación y confianza:** Evolución de la autoeficacia.
- **Retos y aprendizajes relacionados con la participación:** Experiencias de vulnerabilidad y superación.
- **Fortalecimiento de la identidad docente inclusiva:** Cómo la experiencia en el aula modificó su visión de su futuro rol profesional.

Tabla 3.1: Articulación entre los instrumentos y la dimensión formativa

Instrumento de Evaluación	Dimensión Principal	Tipo de Evidencia	Funge como
Rúbrica de desempeño	Pedagógica	Coherencia, claridad, responsabilidad ética	Medición de producto / proceso
Registro de Observación	Relacional	Interacción, colaboración, clima de aula	Documentación de proceso
Cuestionario Estudiantil	Identitaria / Socioemocional	Percepción, sentido de pertenencia, apoyo	Juicios de valor (subjetivo)
Entrevistas	Formativa / Identitaria	Narrativas, retos, motivación personal	Profundización e interpretación

Fuente: elaboración propia.

Las narrativas confirmaron de manera cualitativa lo que el registro de participación y el cuestionario sugerían: la práctica filosófica inclusiva no solo mejoró el desempeño, sino que generó una transformación identitaria, cimentando la capacidad de los futuros docentes para “aprender con y desde otros”. La entrevista complementó los otros instrumentos al establecer una triangulación de evidencias de naturaleza distinta. Stake (2020) enfatiza que la credibilidad de los estudios de caso se logra a través de la convergencia de múltiples fuentes de información, minimizando el sesgo y asegurando una representación fiel y rica de la realidad vivida.

3.1.2.4.2. Justificación general: La pertinencia y validez metodológica La elección de este set de instrumentos no fue aleatoria; fue un diseño metodológico intencional que garantiza la articulación directa entre el instrumento y la dimensión formativa que se buscaba comprender.

3.1.3. El Rigor de la Medición: Indicadores Clave y la Legitimidad Metodológica de la Sistematización

La fase de evaluación se diseñó como el punto crucial de la sistematización, donde el proyecto transitó de la acción a la comprensión profunda. La estructura evaluativa se construyó sobre un enfoque formativo y ético, alineado rigurosamente con las tres dimensiones clave de la intervención: la pedagógica (argumentación y crítica), la relacional

(cooperación e integración) y la formativa/identitaria (construcción del rol docente inclusivo). Esta coherencia fue intencional para asegurar que la evaluación no fuera un mero ejercicio de verificación de logros, sino una lectura respetuosa y profunda de los procesos vividos, tal como lo plantea Scriven (1991). Scriven define la evaluación formativa como un acto de reconocimiento del valor y el mérito, lo que implica ir más allá de la simple constatación para valorar el significado de la transformación.

Esta perspectiva ética guió la adopción de indicadores que permitieron observar el aprendizaje en su complejidad total. Se consideraron las formas de participación, los modos de expresión, las relaciones construidas y las transformaciones subjetivas que emergieron en el aula, buscando un entendimiento holístico del fenómeno de la inclusión y la reflexividad.

3.1.3.1. Indicadores aplicados: La evidencia de la transformación multidimensional

Los cuatro indicadores de evaluación aplicados —identidad docente, claridad argumentativa, percepción estudiantil y participación colaborativa— se diseñaron para triangular la información obtenida a través de la rúbrica, los registros de observación, el cuestionario y las entrevistas. Cada indicador es una ventana hacia una de las dimensiones formativas.

3.1.3.2. Claridad y coherencia argumentativa en la producción académica (dimensión pedagógica)

Este indicador se centró en la evolución de la capacidad argumentativa de los estudiantes, un elemento central de la práctica filosófica. Se analizó cómo los estudiantes fortalecieron su habilidad para expresar ideas propias con coherencia lógica y sustento conceptual, utilizando la escritura reflexiva y las dramatizaciones analíticas como laboratorios de pensamiento. La rúbrica de desempeño se aplicó en distintos momentos del proceso (diagnóstico, formativo y final), haciendo visible una progresión concreta en la estructuración de su pensamiento.

La aplicación de la rúbrica se fundamentó en la perspectiva de Camilloni (2013), quien conceptualiza la evaluación como acompañamiento. En este modelo, el criterio explícito de la rúbrica no opera como una herramienta punitiva, sino como un faro que orienta el crecimiento discursivo. La retroalimentación fue dialógica y específica, enfocándose en la

Figura 3.2: Indicadores de evaluación aplicados en la experiencia formativa.



Fuente: elaboración propia.

mejora de la precisión conceptual y el uso ético y responsable de fuentes académicas. Las mejoras visibles en el pensamiento estructurado evidenciaron que la dimensión pedagógica no solo se alcanzó, sino que se integró profundamente en la habilidad comunicativa del estudiante.

3.1.3.3. Participación colaborativa y construcción de vínculos en el aula (dimensión relacional)

La participación colaborativa se midió no solo como una métrica de actividad, sino como un indicador de la salud relacional del grupo. El registro de participación y observación permitió documentar la paulatina transformación de la interacción grupal, mostrando cómo los estudiantes lograron construir un profundo sentido de pertenencia que, a su vez, potenció el aprendizaje individual.

Las notas de observación se enfocaron en la calidad de la interacción: gestos de apoyo, la práctica de la escucha activa y actos de solidaridad académica durante los debates y las actividades cooperativas. Esta documentación en tiempo real del proceso vivo del aula es vital para el rigor de la investigación. Stake (2020) sostiene que la observación en los

estudios de caso es una herramienta insustituible porque permite captar la experiencia viva en su complejidad, sin la distorsión de la memoria o la interpretación externa. La evidencia confirmó que el aula dejó de ser un simple espacio físico compartido para convertirse en una comunidad que se sostiene mutuamente, lo que valida la intervención en la dimensión relacional.

3.1.3.4. Percepción estudiantil del acompañamiento y del clima inclusivo (dimensión relacional y socioemocional)

La perspectiva del estudiantado se recuperó a través del cuestionario de percepción anónimo, esencial para cumplir con la perspectiva ética de la evaluación. Este indicador fue determinante para entender la dimensión socioemocional del aprendizaje, especialmente en un contexto de primer semestre donde la incertidumbre es alta.

Los resultados del cuestionario permitieron a los estudiantes expresar cómo las estrategias de apoyo —como las tutorías personalizadas, los recordatorios organizativos y el grupo de WhatsApp académico— impactaron su experiencia. Los hallazgos revelaron que este acompañamiento fue directamente proporcional a la seguridad para participar y la continuidad en el proceso. Esto refuerza el argumento de Scriven (1991) de que la evaluación es un juicio de valor que solo tiene sentido si reconoce la experiencia subjetiva de quienes aprenden. La información confirmó que el acompañamiento había trascendido lo administrativo para constituirse en una forma efectiva de cuidado pedagógico, fortaleciendo la confianza como pilar de la inclusión.

3.1.3.5. Formación progresiva de identidad docente inclusiva (dimensión formativa/identitaria)

Este fue el indicador que reveló las transformaciones más profundas y personales, explorado a través de las entrevistas semiestructuradas. El objetivo fue mapear cómo los estudiantes, futuros docentes, se construían a sí mismos como sujetos pedagógicos capaces de acompañar a otros desde una perspectiva de inclusión y sensibilidad.

Las narrativas de las entrevistas fueron decisivas al mostrar que la reflexión sobre la práctica, vivida colectivamente, facilitó la integración de valores, conocimientos y sensibilidad educativa. Los estudiantes no solo aprendieron contenidos, sino que reconfiguraron su propia identidad profesional. Este hallazgo resuena con la tesis de Santos Guerra (2004), quien argumenta que la identidad docente es un proceso dinámico que se constru-

ye en el vínculo y se consolida en la responsabilidad ética con los otros. Este indicador demostró claramente que la dimensión formativa-identitaria fue un proceso activo y en desarrollo, evidenciando el éxito del proyecto en la formación integral.

3.1.3.6. Criterios de validez metodológica: Rigor y credibilidad en el estudio de caso

La validez de los hallazgos en la sistematización se garantizó mediante la adhesión estricta a tres criterios metodológicos centrales, indispensables en estudios de caso y en investigaciones con enfoque cualitativo-comprensivo. Estos criterios aseguraron que los resultados fueran fiables, coherentes y justificables.

3.1.3.6.1. Triangulación de fuentes La triangulación fue el mecanismo principal para asegurar la robustez de las conclusiones (Stake, 2020). Consistió en la comparación y confrontación sistemática de los hallazgos obtenidos por los diferentes instrumentos: la rúbrica (desempeño), los registros de observación (interacción), los cuestionarios (percepción) y las entrevistas (narrativa).

La validez se estableció cuando un mismo fenómeno (ej. el aumento de la confianza) era corroborado por diferentes tipos de evidencia (ej. el registro de mayor toma de la palabra en la observación y una puntuación alta en el sentido de pertenencia en el cuestionario).

Stake (2020) enfatiza que la credibilidad de los estudios de caso se sustenta en esta convergencia de múltiples fuentes, que permite al investigador acercarse a una comprensión más completa y menos sesgada de la realidad.

3.1.3.6.2. Coherencia interna Este criterio verificó la alineación lógica entre la estructura del diseño pedagógico y la estructura evaluativa. Se exigió que cada indicador se vinculara directamente con las competencias y dimensiones trabajadas en los módulos previos. Por ejemplo, el indicador de participación colaborativa se validaba porque la intervención había incluido módulos específicos sobre cooperación e integración (dimensión relacional). Esta coherencia interna aseguró que el proceso de evaluación midiera exactamente el objeto de la intervención, proporcionando una base sólida para la legitimidad de las conclusiones.

3.1.3.6.3. Correspondencia sentido–evidencia Este criterio fue clave para asegurar la trazabilidad y verificabilidad de los hallazgos (Yin, 2014). No se aceptó ninguna conclusión que no pudiera ser respaldada por materiales empíricos y verificables. Se recogieron y categorizaron evidencias físicas: textos producidos por los estudiantes (producción académica), listas de participación, transcripciones literales de las entrevistas y los comentarios abiertos del cuestionario.

Siguiendo a Yin (2014), esta práctica de anclar las interpretaciones y conclusiones a la evidencia documentada es lo que otorga la credibilidad máxima a los estudios de caso. Se demostró que las transformaciones observadas no eran meras interpretaciones subjetivas del investigador, sino fenómenos que podían ser mostrados y verificados.

3.1.3.6.4. Síntesis final: El legado de la comunidad reflexiva En conclusión, la estructuración metodológica, a través de sus indicadores y criterios de validez, permitió una comprensión holística de la experiencia. La evaluación logró trascender la verificación académica para dar sentido y legitimidad al aprendizaje vivido colectivamente.

La aplicación y triangulación de los indicadores permitieron comprender cómo el grupo se transformó, no solo en su capacidad de argumentar (académicamente), sino en la manera en que compartió, habitó y construyó la experiencia educativa (ética y relacionamente). El proceso evaluativo, en última instancia, confirmó que la práctica filosófica inclusiva generó una comunidad que aprendió a pensarse y a sostenerse mutuamente. Tal como lo enmarca la visión ética de Scriven (1991), evaluar fue reconocer con verdad lo que fue: una transformación profunda y significativa.

3.1.4. Del dato a la comprensión: Análisis de evidencias y hallazgos centrales de la práctica

Este apartado marca la transición de la mera recolección a la comprensión interpretativa de la experiencia vivida. Esta etapa se centró en un análisis preliminar de las evidencias recogidas a lo largo de la sistematización, buscando patrones y hallazgos iniciales que conectaran las estrategias implementadas con los resultados formativos. La riqueza del análisis se debe a que las evidencias provinieron de una vasta variedad de fuentes: instrumentos de evaluación formal y registros de interacción académica y socioafectiva contruidos en el aula y en los espacios de soporte.

3.1.4.1. Integración y riqueza de las evidencias recogidas

La base documental para el análisis fue intencionalmente diversificada para garantizar la triangulación de fuentes, un pilar de la credibilidad metodológica. Las evidencias incluyeron:

- **Fuentes de desempeño y reflexión formal:** Las rúbricas de desempeño aplicadas a la producción académica (escritos reflexivos y ensayos), los registros de participación y observación en las dinámicas de aula, los cuestionarios de percepción estudiantil (para capturar la voz anónima) y las entrevistas semiestructuradas (para la profundidad narrativa).
- **Fuentes emergentes y contextuales:** Se incorporaron materiales de la práctica cotidiana que añadieron contexto y autenticidad al proceso, tales como fotografías de actividades colaborativas (que ilustran la interacción física), capturas del grupo de WhatsApp (que reflejan la comunicación socioafectiva y organizativa) y fragmentos de textos producidos por los estudiantes en distintos momentos del semestre.

Este vasto conjunto documental permitió obtener una mirada amplia, progresiva y situada sobre la evolución de los aprendizajes, abarcando simultáneamente las dimensiones pedagógicas (el saber), relacional (el convivir) y formativa–identitaria (el ser) que fueron el foco de la intervención.

3.1.4.2. Enfoque metodológico: Análisis cualitativo interpretativo

Para procesar y organizar la complejidad de la información recopilada (que combinaba datos estructurados de rúbricas con narrativas abiertas de entrevistas), se adoptó un enfoque de análisis cualitativo interpretativo. Este enfoque metodológico se guio por las orientaciones de Miles et al. (2014), quienes establecen que la comprensión profunda de los datos no surge de la mera agregación, sino de un proceso riguroso y reflexivo que implica tres movimientos fundamentales: segmentación, codificación temática y construcción de patrones significativos.

La operacionalización de este análisis se llevó a cabo de la siguiente manera:

- **Análisis de rúbricas:** Se realizó un análisis comparativo de las versiones iniciales, intermedias y finales de los textos de los estudiantes. Esto permitió una medición

de la progresión en el dominio de criterios como la coherencia argumentativa y la precisión conceptual.

- **Análisis de registros de participación:** Los datos se codificaron por frecuencia (cuántas veces participaba un estudiante), tipo de intervención (pregunta, aporte conceptual, desacuerdo, apoyo) y calidad del intercambio (horizontalidad, escucha activa).
- **Análisis de cuestionarios:** Se sistematizaron mediante el cálculo de tendencias porcentuales para la data cuantitativa, y se generaron categorías emergentes a partir de los comentarios abiertos para la data cualitativa.
- **Análisis de entrevistas:** Las transcripciones fueron sometidas a una codificación temática para identificar patrones asociados a la percepción del acompañamiento, el sentido de pertenencia y la construcción de identidad docente.

Este método articuló lo cuantitativo (progresión en la rúbrica, tendencias porcentuales) con lo narrativo (testimonios, notas de observación) en un único movimiento reflexivo, permitiendo una interpretación rica y triangulada de los fenómenos observados.

3.1.4.3. Patrones preliminares revelados en las tres dimensiones

El análisis preliminar de las evidencias hizo emerger tres patrones significativos que confirman el impacto positivo de la intervención pedagógica:

3.1.4.3.1. Patrón 1: Fortalecimiento de la argumentación (dimensión pedagógica)

El primer patrón confirmado fue una progresiva y significativa mejora en la claridad argumentativa y en la capacidad para sostener ideas propias con fundamento. La comparación de las rúbricas iniciales y finales evidenció una disminución de la dependencia de citas directas y un aumento de la autonomía discursiva. Este resultado se atribuye directamente al uso continuo de la rúbrica como guía de aprendizaje y a la implementación sistemática de la retroalimentación personalizada y dialógica. Este hallazgo está alineado con la literatura sobre el *writing to learn*. Creswell (2012) sostiene que el aprendizaje profundo se fortalece cuando el estudiante tiene la oportunidad de revisar y reescribir su producción en un constante diálogo reflexivo, tanto con el docente como con los criterios explícitos de evaluación.

3.1.4.3.2. Patrón 2: Cohesión y colaboración grupal (dimensión relacional) El segundo patrón crucial evidenció una transformación significativa en la cohesión y el clima grupal. Los registros de participación documentaron una transición clara: el grupo pasó de una reserva inicial (caracterizada por la participación limitada y una alta dependencia del docente) a una participación colaborativa más abierta, horizontal y activa.

Esta transformación se atribuye directamente a la implementación de dinámicas lúdicas, deportivas y de dramatización filosófica. Estas actividades, al requerir la exposición y el riesgo emocional en un entorno controlado, actuaron como catalizadores de la confianza. El concepto de comunidad de aprendizaje se materializó, lo que confirma lo señalado por Stake (2020) sobre el valor de la observación para captar esta experiencia viva en su complejidad relacional.

3.1.4.3.3. Patrón 3: Reconocimiento del acompañamiento socioemocional (dimensión formativa/relacional) El tercer patrón, extraído de los cuestionarios y validado por las entrevistas, fue el reconocimiento explícito de la presencia docente constante y la estructura de soporte como elementos de acompañamiento socioemocional. Las tutorías personalizadas y el uso organizado del grupo de WhatsApp fueron identificados por el estudiantado como factores clave que favorecieron la seguridad, la permanencia y la continuidad académica en un primer semestre, una etapa conocida por la alta tasa de deserción.

Esto demuestra que la estrategia de soporte trascendió lo logístico. La información obtenida apoya la tesis de Scriven (1991) en su llamado a reconocer la experiencia subjetiva de quienes aprenden. El acompañamiento se entendió como una forma de cuidado pedagógico que validó la presencia y el esfuerzo del estudiante, lo que es esencial para la inclusión efectiva.

3.1.4.4. Transformación subjetiva y valor del estudio de caso

El componente más significativo del análisis preliminar lo aportaron las entrevistas semiestructuradas, que iluminaron la dimensión formativa–identitaria. Las narrativas estudiantiles revelaron una transformación subjetiva profunda: varios estudiantes manifestaron que comenzaron a reconocerse activamente como futuros docentes, no solo por el contenido curricular, sino por el modo en que se sintieron acompañados, escuchados y validados en el proceso.

Un testimonio capturado, “Al inicio me daba miedo participar, pero cuando vi que mis compañeros me escuchaban, sentí que sí tenía algo que aportar”, sintetiza el logro central de la intervención: la participación se convirtió en una experiencia de reconocimiento y afirmación personal, más allá de ser un acto académico.

3.1.4.5. La dramatización filosófica como evidencia focal

Un ejemplo particularmente revelador de la convergencia de las tres dimensiones fue el análisis de las dramatizaciones filosóficas:

- **En las primeras sesiones:** Se observó inseguridad, rigidez y fuerte dependencia de referentes externos al momento de asumir una postura ética.
- **En las últimas actividades:** Los estudiantes mostraron una marcada autonomía discursiva, flexibilidad argumentativa y, crucialmente, una gran empatía en el desacuerdo con sus pares.

Este cambio dramático valida las tres dimensiones simultáneamente: el aumento de la autonomía (pedagógica), la capacidad de desacuerdo respetuoso (relacional) y el ejercicio de la responsabilidad ética (identitaria). Aprender filosofía en comunidad transformó, en esencia, la manera de estar y de pensar con otros, alineándose con la finalidad formativa inclusiva.

El valor de esta observación cualitativa es incuestionable en el marco de la sistematización. Stake (2020) y Yin (2014) coinciden en que el valor distintivo del estudio de caso reside en la capacidad de mostrar el sentido y el significado que los sujetos atribuyen a la experiencia, ofreciendo una comprensión profunda que la mera cuantificación es incapaz de lograr.

3.1.4.6. Conclusión preliminar y proyección estratégica

En síntesis, este análisis preliminar de evidencias confirma que la experiencia pedagógica inclusiva fue exitosa en tres frentes: favoreció el avance académico (claridad argumentativa), consolidó la participación y la cohesión grupal (sentido de pertenencia) y promovió procesos iniciales de construcción de identidad docente inclusiva (autoreconocimiento).

Simultáneamente, el análisis identificó áreas que requieren continuidad y fortalecimiento: específicamente, la necesidad de seguir trabajando la argumentación crítica en

contextos de alta complejidad y la gestión emocional frente al debate público intenso. Estos hallazgos duales (logros y desafíos) no cierran el proceso, sino que preparan el terreno para el apartado siguiente, donde se realizará la discusión de los resultados finales, se abordarán los criterios de validez, los sesgos y límites del proceso, y se establecerán las recomendaciones sostenibles para la proyección institucional de esta práctica.

3.1.5. Aprendizajes de la crítica: Validez metodológica, sesgos y las lecciones de factibilidad

Este apartado representa el culmen reflexivo de la sistematización, donde el foco se desplaza de la mera presentación de datos a la evaluación metacrítica del proceso en sí mismo. Este apartado es indispensable para asegurar la honestidad metodológica y la responsabilidad ética del estudio, abordando tres pilares cruciales: la validez de los hallazgos, la identificación de posibles sesgos y la factibilidad de la intervención en un contexto real.

3.1.5.1. La validez metodológica: Coherencia y trazabilidad

La validez del proceso evaluativo no se asumió como un estado preexistente, sino como una cualidad construida y demostrada mediante la rigurosidad metodológica.

3.1.5.1.1. La triangulación sistemática como pilar La solidez del estudio se fundamentó en la triangulación sistemática de los datos. Esta estrategia implicó contrastar la información recogida a través de múltiples lentes:

- **Entre instrumentos:** Los hallazgos de la rúbrica (producto académico) se confrontaron con el registro de observación (proceso social) y se interpretaron a la luz de los cuestionarios y las entrevistas (percepción subjetiva).
- **Entre dimensiones:** Se verificó la coherencia entre los indicadores trabajados (claridad argumentativa, participación colaborativa, percepción del acompañamiento e identidad docente) y las dimensiones pedagógicas, relacionales y formativas de la intervención.
- **Entre lo planificado y lo recogido:** La correspondencia directa entre los objetivos formativos iniciales y las evidencias finales recogidas proporcionó una trazabilidad ininterrumpida del proceso de aprendizaje.

3.1.5.1.2. Alineación con la investigación de caso Al seguir las directrices de Yin (2014), se aseguró que la validez en este estudio de caso se construyera a través de una alineación clara entre: a) las preguntas de investigación que guiaron la sistematización, b) las decisiones metodológicas de la intervención (uso de estrategias núcleo y de soporte) y c) los datos recogidos. La validez no recayó en la generalización estadística, sino en la solidez interpretativa de la experiencia vivida. Las evidencias no fueron tratadas como datos fríos y aislados, sino como huellas vivas del recorrido pedagógico y emocional del grupo, lo cual otorgó una profundidad y un significado contextualizado a la sistematización.

3.1.5.2. Reconocimiento de sesgos: Honestidad ética y credibilidad

Reconocer y mitigar los sesgos es un requisito indispensable para la credibilidad de cualquier estudio cualitativo. Lejos de invalidar el proceso, esta reflexión lo enriquece al dotarlo de honestidad intelectual y responsabilidad ética.

3.1.5.2.1. Sesgos identificados Se identificaron dos fuentes principales de potencial sesgo:

Sesgo de autoafirmación positiva (lealtad afectiva): En las respuestas de los cuestionarios estudiantiles y, en menor medida, en las entrevistas, existió una tendencia a la expresión de agradecimiento o lealtad afectiva hacia la práctica docente y el clima del curso. Este fenómeno pudo haber inflado positivamente la valoración, haciéndola más una expresión de gratitud que una valoración estrictamente crítica. Este sesgo es común en evaluaciones formativas donde existe un fuerte vínculo relacional.

Sesgo del observador participante: El registro de participación y observación estuvo condicionado por la sensibilidad y la implicación de la docente que formó parte activa del proceso. La propia participación en la dinámica grupal puede influir tanto en el fenómeno observado (efecto Hawthorne) como en la selección e interpretación de lo registrado (selectividad perceptiva).

3.1.5.2.2. Estrategias de mitigación Para mitigar estas limitaciones, se recurrió a la aplicación rigurosa de la triangulación de narrativas, contrastando distintas fuentes:

- Se comparó lo dicho en los cuestionarios anónimos (que ofrecieron un grado de protección) con lo expresado en las entrevistas (que permitieron la profundización).

- Estas narrativas se contrastaron sistemáticamente con las evidencias escritas (rúbrica) y las observaciones registradas en diferentes momentos por el equipo de apoyo.

Esta estrategia de contraste de perspectivas es lo que Maxwell (2019) denomina una estrategia fundamental para el fortalecimiento de la credibilidad, ya que permite al investigador evitar interpretaciones unilaterales o sesgadas, basándose en la convergencia intersubjetiva de los datos. Reconocer estos sesgos reafirma la naturaleza humana y compleja del proceso educativo.

3.1.5.3. Factibilidad y viabilidad: La educación situada

La reflexión sobre la factibilidad del proceso aborda el aspecto práctico y viable de la intervención, reconociendo las tensiones inherentes entre el diseño ideal y la realidad del aula universitaria.

3.1.5.3.1. 3.1.5.3.1 Limitaciones contextuales y flexibilidad El desarrollo del proceso enfrentó limitaciones significativas y realistas que definen la educación situada:

- **Tiempos y ritmo académico:** Existieron restricciones de tiempo y un ritmo académico intenso, lo que en algunos momentos impidió realizar todas las retroalimentaciones en los tiempos óptimos inicialmente planificados.
- **Carga emocional Estudiantil:** Los estudiantes de primer semestre se encontraban en una etapa de adaptación universitaria y alta carga emocional. El proceso de acompañamiento, aunque altamente beneficioso, exigió un esfuerzo sostenido y significativo por parte de ellos (para participar, confiar y reflexionar) y por parte del equipo docente (para sostener las tutorías, los recordatorios y la dinámica de WhatsApp).

3.1.5.3.2. La evaluación como herramienta útil y viable La flexibilidad metodológica se convirtió en la clave para la sostenibilidad. El proceso se sostuvo sin sacrificar la profundidad formativa ni la calidad de la interacción, demostrando que la evaluación y la intervención deben ser prácticas viables. Patton (2003) argumenta que la evaluación debe ser, sobre todo, útil y viable en su contexto, más que exhaustiva o perseguir una perfección inalcanzable. El valor de este proceso reside en su capacidad de sostener y orientar la acción pedagógica real dentro de las limitaciones contextuales.

3.1.5.4. Síntesis final: La ética de la presencia docente

La reflexión crítica sobre validez, sesgos y factibilidad revela que el proceso evaluativo fue, en última instancia, riguroso, ético y humanamente situado. Se demostró que la validez del conocimiento pedagógico puede construirse con rigor (triangulación) al mismo tiempo que se reconoce su inevitable dimensión subjetiva (sesgos).

La experiencia formativa confirmó que la confianza y la presencia docente trascienden la simple facilitación de la permanencia académica; son los habilitadores claves de la construcción de identidad profesional y el desarrollo de vínculos solidarios. Estos elementos son esenciales para la formación docente inclusiva.

Reconocer los límites y desafíos inherentes al proceso no debilita la sistematización. Por el contrario, visibiliza y legitima el carácter complejo y vivo de la educación, la cual se aprende y se sostiene en prácticas de acompañamiento, diálogo y cuidado mutuo. Esta reflexión madura y crítica abre camino al cierre evaluativo, donde los aprendizajes y las lecciones aprendidas de este proceso se integrarán como un horizonte de mejora y continuidad pedagógica para futuras cohortes.

3.1.6. Balance, síntesis y el horizonte estratégico de la experiencia

Este apartado final constituye la clausura metodológica del proceso de sistematización, donde todos los hilos de la intervención—desde las estrategias pedagógicas hasta la evaluación de la validez—convergen en una síntesis integradora. Este cierre no es meramente administrativo, sino un acto de reconocimiento de logros y una reflexión honesta sobre los matices y desafíos, esenciales para orientar la sostenibilidad y transferencia del proyecto.

3.1.6.1. Confirmación de avances significativos a través de la triangulación

La evaluación final del proceso permitió confirmar la eficacia de la práctica filosófica inclusiva en el logro de las competencias clave. Los resultados, validados por la rigurosa metodología de triangulación, evidenciaron transformaciones sustanciales en los estudiantes a lo largo de las tres dimensiones formativas.

3.1.6.2. Fortalecimiento de las competencias centrales

Se documentó un avance significativo en varios frentes:

- **Participación activa y colectividad:** Hubo un claro fortalecimiento de la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento. La superación de la timidez inicial y la adopción de una postura de escucha activa transformaron el aula en una comunidad de diálogo.
- **Comunicación académica y argumentación:** Se reflejó una mejora tangible en la producción escrita y en la argumentación durante las discusiones grupales. La rúbrica evidenció una mayor claridad conceptual y coherencia discursiva, demostrando que la retroalimentación constante generó un crecimiento en el rigor intelectual.
- **Sentido formativo de la experiencia:** Las narrativas recogidas mostraron que los estudiantes lograron reconocer el sentido formativo, ético y profesional de la experiencia, vinculando la filosofía con su futura identidad docente.

3.1.6.3. La credibilidad metodológica

Estos hallazgos se sostuvieron mediante la triangulación sistemática de los cuatro instrumentos principales: la rúbrica (producto), el registro de participación (proceso social), los cuestionarios (percepción subjetiva) y las entrevistas (profundidad narrativa). La consistencia de la información obtenida a través de fuentes tan diversas proporcionó una base sólida.

Este método fortalece la credibilidad del análisis, tal como lo establece Stake (2020). Según Stake, la validez en los estudios de caso, que se centra en la particularidad y la profundidad contextual, se apoya precisamente en la consistencia que se encuentra entre lo que fue vivido por los participantes y lo que fue interpretado por el investigador a través de los datos. La coherencia entre el discurso argumentativo y la percepción de pertenencia confirmó que el aprendizaje fue integral y auténtico.

3.1.6.4. Matices y tensiones: El carácter gradual del aprendizaje

Si bien la evaluación confirmó logros generales, el proceso también reveló matices importantes y tensiones inherentes a cualquier proceso formativo situado. Reconocer estas

áreas de desarrollo no es una admisión de fracaso, sino una lectura honesta de la complejidad del aprendizaje individual. Se evidenciaron los siguientes desafíos en la autonomía y la reflexión.

Ritmos diferenciados en habilidades: Se observó que algunos estudiantes mostraron avances más lentos en habilidades de alta complejidad, como la expresión oral espontánea o la elaboración de argumentos sofisticados en el calor del debate. Esto subraya que el desarrollo de la autonomía discursiva no es un logro inmediato, sino un proceso continuo que demanda acompañamiento sostenido y estrategias diversificadas.

Apropiación de la identidad docente: Se detectaron diferencias en la apropiación de la reflexión crítica, especialmente en aquellos estudiantes que todavía se encontraban en la transición hacia el reconocimiento de sí mismos como futuros docentes. Para algunos, el rol profesional y la responsabilidad ética aún eran conceptos externos y no una identidad integrada.

Estas tensiones deben ser entendidas como una parte inherente y natural de los procesos formativos. El aprendizaje no es una línea recta uniforme, sino un camino gradual, situado y diverso, donde las estructuras sociales y personales interactúan de manera única con las estrategias pedagógicas. Esta diversidad es, en sí misma, una evidencia de la naturaleza inclusiva del aula, que acomodó diferentes ritmos y trayectorias.

3.1.6.5. Proyección estratégica: De la memoria a la práctica sostenible

El Cierre Integrador de la Evaluación marca un hito, pero no un punto final. Por el contrario, es un pasaje vital hacia la fase de transferencia de conocimientos y la mejora continua. La utilidad real de la sistematización se manifiesta en su capacidad para influir en las acciones futuras.

3.1.6.5.1. La evaluación como guía para decisiones posteriores En coherencia con la perspectiva de la evaluación para la toma de decisiones, **patton2002**<empty citation> subraya que una evaluación es verdaderamente significativa cuando sus hallazgos orientan activamente decisiones posteriores y sustentan la modificación o creación de nuevas prácticas. En este sentido, los logros y, fundamentalmente, los desafíos identificados se transforman en una guía estratégica:

- **Fortalecimiento del acompañamiento:** Los desafíos en la autonomía discursiva indican la necesidad de fortalecer las estrategias de retroalimentación en la oralidad y diversificar los espacios de diálogo.
- **Consolidación de comunidades de aprendizaje:** Los logros en la cohesión grupal validan la necesidad de institucionalizar los entornos colaborativos como el grupo de WhatsApp y las dinámicas lúdicas.
- **Proyección institucional:** La experiencia exitosa se proyectará hacia otros cursos y contextos educativos dentro de la universidad, ofreciendo un modelo de práctica reflexiva e inclusiva para el desarrollo de competencias transversales.

De este modo, la sistematización se transfigura en una memoria pedagógica útil, capaz de iluminar los procesos futuros, facilitar la transferencia de metodologías probadas y asegurar la continuidad de las prácticas reflexivas e inclusivas. La experiencia demuestra que la confianza y la presencia docente no solo facilitan la permanencia académica, sino que habilitan la construcción de identidad profesional y vínculos solidarios duraderos.

El reconocimiento explícito de límites y desafíos no debilita la sistematización; por el contrario, visibiliza el carácter complejo y vivo de la educación, que se aprende en relación con otros y se sostiene en el diálogo, el acompañamiento y el cuidado mutuo. Esta reflexión culminante proporciona el conocimiento necesario para la sostenibilidad y la mejora pedagógica.

3.2. Del autocuestionamiento a la proyección: Lecciones críticas para la transferencia de la experiencia

3.2.1. Maduración del conocimiento: Reflexión final y la transferencia del saber

Esta fase final de la sistematización opera como un espacio de transición crítica, marcando el cierre definitivo de la etapa de evaluación y la apertura al análisis interpretativo y proyectivo. Este movimiento permite consolidar los hallazgos empíricos para dar paso a la reflexión final, donde el conocimiento generado se eleva de la especificidad del aula a la transferibilidad del saber pedagógico situado.

3.2.1.1. La síntesis equilibrada de la fase evaluativa

La fase evaluativa, sostenida por una rigurosa triangulación de instrumentos (como la rúbrica de desempeño, los registros de observación y las narrativas de entrevista), permitió confirmar avances significativos y medibles en la experiencia formativa.

3.2.1.1.1. Logros consolidados Los hallazgos demostraron que las estrategias filosóficas (análisis de textos, dramatizaciones) y socioemocionales (tutoría reflexiva, entornos colaborativos) fueron efectivas y generaron transformaciones reales:

- **Fortalecimiento de la participación activa:** Los registros evidenciaron la superación de la reserva inicial y la adopción de un rol más proactivo y horizontal en el diálogo grupal.
- **Claridad argumentativa y producción académica:** Se confirmó una mayor claridad argumentativa en la producción escrita y oral de los estudiantes. Este rigor discursivo no solo reflejó una mejor apropiación conceptual, sino una mayor responsabilidad ética en el uso del conocimiento (Yin, 2014).
- **Incremento del sentido de pertenencia:** El aumento notable en el sentido de pertenencia al grupo demostró que el ambiente de aprendizaje se había transformado exitosamente en una comunidad de sostén mutuo, impactando positivamente la permanencia y la motivación.
- **Transformación identitaria:** Estos logros evidenciaron que la intervención generó transformaciones reales en la identidad docente en formación, al permitir a los estudiantes reconocerse como sujetos pedagógicos capaces de acompañar a otros (Santos Guerra, 2004).

3.2.1.1.2. Limitaciones visibilizadas La honestidad metodológica exige un análisis equilibrado que reconozca los límites de la intervención, entendiendo que estos no son fallas, sino puntos de partida para la mejora. Se hicieron visibles tres limitaciones principales:

- **Heterogeneidad en el ritmo de apropiación:** Persistió una heterogeneidad en el ritmo de apropiación conceptual y en la velocidad para desarrollar autonomía discursiva, lo que reitera que el aprendizaje es un proceso situado y diverso.

- **Persistencia de inseguridades:** A pesar del clima de confianza, se mantuvo la persistencia de inseguridades en algunos estudiantes al exponer sus ideas en contextos de alta presión, lo cual demanda una intervención más focalizada en la gestión emocional del conflicto.
- **Restricciones de tiempo:** Se constató que el tiempo reducido impuesto por el ritmo académico universitario limitó la posibilidad de sostener procesos reflexivos más amplios y profundos, afectando la continuidad de la retroalimentación en algunos momentos clave.

Esta síntesis, que contrasta logros consolidados con limitaciones visibilizadas, permite cerrar la etapa evaluativa con fundamentos sólidos y coherentes, tal como lo exige el rigor de una sistematización de la práctica (Stake, 2020).

3.2.1.2. La apertura a la reflexión final y la transferibilidad

A partir de estos hallazgos empíricos, se introduce la apertura hacia la reflexión final del módulo. Este espacio ya no se centrará únicamente en la constatación de lo que funcionó o lo que requirió ajuste en la microescala del curso. La pregunta central ahora es: ¿Cuál es el sentido más amplio y transformador de esta experiencia?

El enfoque se desplaza de la evidencia técnica a una mirada crítica, interpretativa y transformadora. Esta etapa final está destinada a:

- **Interpretar el sentido amplio:** Comprender cómo las dinámicas de reflexión compartida y vulnerabilidad pedagógica pueden inspirar y sostener nuevas filosofías de enseñanza en la universidad.
- **Proyectar la transferibilidad:** Analizar cómo estos aprendizajes específicos pueden fortalecer prácticas docentes inclusivas y orientar innovaciones pedagógicas sostenibles dentro y fuera de la institución.

De esta manera, la sistematización cumple su promesa de transformar la práctica en teoría, permitiendo al lector y a la institución integrar el proceso vivido con la construcción de saber pedagógico situado. Este movimiento final es clave para asegurar que el conocimiento no se quede encapsulado en un informe, sino que se convierta en una herramienta para la acción futura.

3.2.2. Lecciones aprendidas: Reflexión crítica sobre la sistematización de la práctica inclusiva

En este apartado se consolida la reflexión crítica sobre la experiencia pedagógica vivida, trascendiendo la mera descripción de resultados para integrar los hallazgos en un diálogo con el marco teórico de la educación. Esta fase permite destilar los aportes principales, analizar las tensiones estructurales que enriquecieron el proceso, y destilar los aprendizajes clave en los planos personal, colectivo e institucional, guiando la futura proyección de la práctica.

3.2.2.1. Aportes principales de la experiencia: Humanización y praxis

La sistematización reveló la existencia de una profunda transformación del ambiente de aula y del rol de la filosofía en la formación docente.

3.2.2.1.1. La consolidación de un ambiente dialógico e inclusivo El aporte más significativo fue la consolidación de un ambiente de aprendizaje profundamente humano, dialógico e inclusivo. Esta atmósfera permitió transformar la participación inicial, caracterizada por el silencio, la reserva y la inseguridad académica, en un espacio de expresión auténtica, reflexión crítica y construcción colectiva del saber. El tránsito de los estudiantes hacia una participación activa evidenció la eficacia de las metodologías empleadas.

Las metodologías filosóficas —como el debate socrático, la dramatización de dilemas éticos y el análisis de casos reales— trascendieron su función didáctica tradicional. Se convirtieron en herramientas de praxis, favoreciendo la apropiación del pensamiento crítico como una práctica vivida. Este proceso se alinea de manera fundamental con la pedagogía crítica de Freyre (1997), quien sostiene que la verdadera praxis educativa solo genera transformación cuando articula reflexividad y acción. Al participar activamente y exponer su pensamiento, los sujetos se reconocen como protagonistas y agentes de su propio proceso formativo y del cambio social.

3.2.2.1.2. Fortalecimiento de la identidad docente y la pertenencia Un aporte esencial fue el impacto en la identidad docente en formación. Los estudiantes fueron mucho más allá de la comprensión de conceptos filosóficos abstractos; se embarcaron en un proceso de reflexión sobre sí mismos como futuros educadores. Esto les permitió verse como

profesionales capaces de acompañar a otros desde la empatía, la sensibilidad ética y el reconocimiento de la diversidad.

La experiencia permitió que la filosofía dejara de ser un contenido curricular distante para convertirse en un lenguaje vivo para interpretar la vida educativa, las desigualdades estructurales y los desafíos complejos de la inclusión. La sistematización confirmó que la inversión en el trabajo emocional, los espacios de sensibilización y las prácticas colaborativas generaron sólidos sentimientos de pertenencia, motivación y compromiso con el curso.

Este hallazgo tiene implicaciones directas para la retención estudiantil, tal como lo corroboran diversas investigaciones sobre educación superior. El establecimiento de ambientes formativos seguros e inclusivos fortalece la permanencia universitaria y facilita la construcción de comunidades de aprendizaje sólidas (Bert Valdespino et al., 2020; Perazzo Logioia et al., 2020). La filosofía, en este sentido, actuó como un potente catalizador de la integración y el bienestar socioemocional.

3.2.2.2. Tensiones y resistencias encontradas: El desafío de la complejidad

A pesar de la positividad de los avances, la experiencia fue atravesada por tensiones estructurales que, lejos de ser obstáculos, enriquecieron la sistematización y permitieron una problematización profunda de las dinámicas formativas de primer ciclo.

3.2.2.2.1. Resistencias psico-académicas Una de las tensiones más notorias fue la resistencia inicial de algunos estudiantes, especialmente ante actividades que implicaban alta exposición: exposición pública, dramatizaciones o debates prolongados. Esta resistencia se debió a factores complejos: el temor al error inherente al paradigma evaluativo tradicional, la inseguridad académica propia de la transición y la dificultad para vincularse emocionalmente con un grupo nuevo en un entorno universitario percibido como competitivo.

Estas resistencias iniciales dialogan con la tesis de Barnett (2001), quien describe la educación superior como un campo atravesado por la incertidumbre y la complejidad. Estos desafíos se agudizan en los primeros ciclos, donde el estudiantado enfrenta una ruptura identitaria con el rol de estudiante secundario, nuevas y exigentes demandas académicas, y el reto de reconstruir su sentido de eficacia personal en un entorno desconocido. La intervención tuvo que gestionar esta incertidumbre para convertirla en un motor de crecimiento.

3.2.2.2. Limitaciones estructurales y flexibilidad docente A las resistencias estudiantiles se sumaron limitaciones institucionales que constituyen el marco de toda práctica pedagógica: el tiempo curricular limitado, la densidad programática de la asignatura y la necesidad de equilibrar el rigor teórico de la filosofía con la carga emocional que conlleva la tutoría reflexiva.

Varias estrategias, como las tutorías personalizadas y la retroalimentación profunda basada en la rúbrica, demandaban más horas de acompañamiento docente de las asignadas. Esta tensión se manifestó en la dificultad para sostener una evaluación formativa continua exhaustiva, ya que la diversidad de ritmos de aprendizaje exigió al docente ajustes permanentes y una flexibilidad constante en la gestión del tiempo. Schön (1992) nos recuerda que el verdadero docente reflexivo es precisamente aquel que aprende en la acción, revisa sus decisiones y reconfigura su práctica en tiempo real ante estas tensiones. En esta experiencia, estas limitaciones no fueron vistas como obstáculos insuperables, sino como oportunidades para reafirmar la necesidad de metodologías que sean inherentemente flexibles, humanas y situadas.

3.2.2.3. Aprendizajes personales, colectivos e institucionales: La riqueza de la sistematización

La sistematización permitió destilar aprendizajes clave en tres niveles interconectados, demostrando la amplitud del impacto del proyecto.

3.2.2.3.1. Aprendizajes personales (la docente reflexiva) A nivel personal, la experiencia reafirmó la importancia de la sensibilidad pedagógica, la escucha activa y la presencia docente como el verdadero eje de acompañamiento en los primeros semestres. La docente constató que un ambiente emocional seguro no es un accesorio, sino una condición sine qua non para que el aprendizaje filosófico cobre sentido, especialmente en la formación de futuros educadores.

El pensamiento crítico no fue impuesto, sino que floreció cuando los estudiantes se sintieron reconocidos como sujetos con voz propia y cuando la reflexión se vinculó directamente con sus historias, sus miedos y sus expectativas profesionales. Esta comprensión ética se alinea con el núcleo de la pedagogía de Freyre (1997), quien insiste en que la educación se construye fundamentalmente en el reconocimiento mutuo entre docente y estudiante.

3.2.2.3.2. Aprendizajes colectivos (la fuerza de la comunidad) En el plano colectivo, el aprendizaje central fue la fuerza de la comunidad académica como un espacio de sostenimiento ético y cognitivo. La evaluación demostró que el trabajo grupal, las actividades de sensibilización y las reflexiones compartidas hicieron el aprendizaje más profundo porque se construyó con otros, se permitió la compartición de vulnerabilidades y el aula se transformó en un lugar donde se piensa y se siente. Este hallazgo resuena con investigaciones contemporáneas sobre la educación superior que destacan que el clima relacional positivo es un factor que potencia la motivación, la creatividad y la participación sostenida de los estudiantes (de Ciencias Sociales, 2023; de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020). La experiencia confirmó que la colectividad es un recurso pedagógico poderoso.

3.2.2.3.3. Aprendizajes institucionales (la filosofía como eje transversal) A nivel institucional, la experiencia evidenció que la Filosofía para la Educación puede y debe convertirse en un eje transversal para fortalecer competencias esenciales en la formación inicial docente: competencias socioemocionales, habilidades comunicativas y procesos de reflexión ética. La sistematización reveló que la innovación pedagógica en el contexto universitario no depende primariamente de grandes recursos tecnológicos, sino del sentido humano y ético que se imprime en la enseñanza.

Esto abre la puerta a posicionar la asignatura como un espacio estratégico para fomentar prácticas inclusivas, contribuir directamente a la retención estudiantil y mejorar la calidad de los primeros ciclos. Siguiendo a Jara (2018), el proceso permitió transformar esta vivencia local en conocimiento compartido, transferible y útil para otros docentes dentro de la institución y fuera de ella.

3.2.2.4. Síntesis reflexiva y de proyección

En conjunto, la reflexión crítica de esta etapa confirma que la sistematización trasciende la mera narración de una innovación. Se constituye como un ejercicio profundo de comprensión, reinterpretación y reconstrucción pedagógica. Jara (2018) destaca que sistematizar permite precisamente esto: aprender de lo vivido y convertir las prácticas situadas en conocimiento que dialoga con el contexto más amplio de la educación superior.

La experiencia confirma que cuando el ambiente de aprendizaje se cuida, se piensa y se acompaña, la filosofía se transforma en una práctica ética y movilizadora, que fortalece

identidades y resignifica el acto de enseñar. Las tensiones, lejos de ser obstáculos, son territorios fértiles para la reflexión docente, demostrando que la incertidumbre que describe Barnett (2001) se integra, y el docente reflexivo (Schön, 1992) se reinventa continuamente.

Finalmente, la sistematización deja abierta la puerta hacia la transferibilidad, mostrando que esta práctica tiene potencial para inspirar otros cursos y programas que buscan la formación crítica y la sensibilidad ética. El siguiente paso será analizar cómo estos aprendizajes se proyectarán más allá del aula, enriqueciendo la cultura institucional y construyendo escenarios educativos más humanos y transformadores.

3.3. A modo de conclusiones: La sistematización de la práctica filosófica inclusiva

La sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada en la asignatura Filosofía para la Educación se concibe como un ejercicio profundo de comprensión, reinterpretación y reconstrucción del saber pedagógico. El análisis integrador, que abarcó desde el diseño de estrategias hasta la reflexión crítica sobre la validez, permitió confirmar que la implementación de una práctica filosófica inclusiva y vivencial generó transformaciones significativas, no solo en las competencias académicas del estudiantado, sino en la construcción de su identidad docente y en la cohesión del ambiente de aprendizaje.

3.3.1. El rigor metodológico y la visión ética de la evaluación

El éxito de la experiencia y la credibilidad de sus hallazgos se sustentaron en un marco evaluativo ético y metodológicamente riguroso. La evaluación adoptó un enfoque formativo y comprensivo, definiéndose como un acto de reconocimiento del proceso vivido, más que de simple verificación de resultados (Scriven, 1991).

3.3.1.1. Matriz de evaluación y triangulación de fuentes

La matriz evaluativa se estructuró consistentemente alrededor de las tres dimensiones trabajadas en la intervención: la pedagógica (centrada en el pensamiento crítico), la relacional (centrada en la cooperación y pertenencia) y la formativa/identitaria (centrada en la

identidad docente inclusiva). La validez del proceso se aseguró mediante la triangulación sistemática de instrumentos, indicadores y evidencias.

Instrumentos diversificados: Se emplearon la rúbrica de desempeño (para el producto académico), el registro de participación y observación (para la interacción grupal), el cuestionario de percepción (para la voz anónima) y las entrevistas semiestructuradas (para la narrativa profunda).

Indicadores clave: Los indicadores de evaluación adoptados —claridad argumentativa, participación colaborativa, percepción del acompañamiento y formación de identidad docente— se vincularon directamente con las dimensiones formativas, asegurando la coherencia interna del estudio.

Credibilidad del estudio de caso: La convergencia de hallazgos entre estas múltiples fuentes de información otorgó solidez interpretativa, un requisito esencial en la investigación con estudio de caso (Stake, 2020). La correspondencia sentido – evidencia (Yin, 2014) se verificó al anclar las interpretaciones a materiales verificables (transcripciones, textos, listas de participación).

3.3.1.2. Hallazgos centrales: La transformación en tres dimensiones

El análisis cualitativo interpretativo (Miles et al., 2014) reveló patrones significativos que confirman el impacto multidimensional de la práctica inclusiva:

3.3.1.2.1. Dimensión pedagógica: La filosofía como praxis argumentativa Se observó una progresiva y significativa mejora en la claridad y coherencia argumentativa en la producción académica de los estudiantes. La aplicación longitudinal de la rúbrica confirmó que la evaluación como acompañamiento (Camilloni, 2013) orientó efectivamente el crecimiento discursivo, llevando a los estudiantes a sostener ideas propias con fundamento y precisión conceptual. Metodologías como la dramatización de dilemas éticos y el debate socrático fueron esenciales para que el pensamiento crítico se viviera como una práctica ejercida y no solo como un contenido teórico. Este proceso reafirma la pedagogía de Freyre (1997), donde la praxis educativa transforma al articular reflexión y acción, haciendo del estudiante un protagonista.

3.3.2. Conclusiones integrales

La experiencia pedagógica sistematizada demuestra que la filosofía, cuando se implementa como una práctica vivida e inclusiva, trasciende su rol tradicional de contenido curricular para convertirse en un catalizador de transformación integral. La convergencia de estrategias pedagógicas innovadoras, soportes relacionales robustos y una evaluación ética permitió la construcción de una comunidad de aprendizaje que no solo alcanzó logros académicos, sino que generó transformaciones profundas en la identidad docente en formación, la cohesión grupal y el sentido de pertenencia institucional.

La sistematización se cierra con la certeza de que la práctica reflexiva, cuando se sostiene en la presencia docente, la comunicación horizontal y el reconocimiento de la diversidad, es capaz de enfrentar los desafíos de la educación superior contemporánea, particularmente la retención estudiantil y la formación de docentes inclusivos y éticamente responsables.

Bibliografía

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Editorial GEDISA.
- Bert Valdespino, J., Naranjo Bert, I., & Rodríguez Morales, A. L. (2020). Las redes de apoyo en el contexto educativo escolar, familiar y comunitario: debate imprescindible para las prácticas educativas inclusivas. *Ciencia y Tecnología Revista Científica Multidisciplinar*, 20(27), 1-9. https://www.researchgate.net/publication/343617387_Las_redes_de_%20apoyo_en_el_contexto_educativo_escolar_familiar_y_comunitario_debate_imprescindible_para_las_practicas_educativas_inclusivas
- Camilloni, A. (2013). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Casanova, M. A. (1999). *La evaluación educativa: escuela básica*. Editorial La Muralla.
- Creswell, J. W. (2012). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco enfoques*. SAGE Publications. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- de Ciencias Sociales, C. L. (2023). *Nuevos desafíos para la educación superior regional*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249051/1/Nuevos-desafios-educacion.pdf>
- de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, I. I. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>
- Freyre, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz E Terra, S.A.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CLACSO. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3nde%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3ncolombiana%29.pdf>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo* (3ra). SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Análisis de datos cualitativos: Un manual de métodos* (3ra). SAGE Publications.

- Patton, M. Q. (2003). *Métodos de investigación cualitativa y evaluación* (3ra). SAGE Publications.
- Perazzo Logioia, D., Quintero Bastardo, D., & Jiménez González, L. (2020). Impacto de la retención estudiantil en el desarrollo institucional. *Revista Publicando*, 7(25), 193-201. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2118>
- Santos Guerra, M. Á. (2004). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, 53, 5-15. <https://idus.us.es/items/26bb690e-cfc8-4b88-b9ae-6979b278e460>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós.
- Scriven, M. (1991). *Evaluación como juicio fundamentado*. Secretaría de Educación Veracruzana – UPECE. <https://www.sev.gob.mx/upece/wp-content/uploads/2018/09/1.3-Michel-Scriven-Evaluaci%C3%B3n-formativa.pdf>
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6ta). Ediciones Morata, S.L. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/06/STAKE-Investigacion%20EstudioCasos_prw-1.pdf
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.^a ed.). SAGE Publications.

Transformando la universidad: una guía para ambientes de aprendizaje inclusivos y la reflexión docente

Resumen

La sistematización de esta experiencia pedagógica se centra en el primer semestre de la carrera de Educación Especial en la UNEMI, donde se identificó un contexto inicial de baja participación y riesgo de deserción estudiantil, manifestado en un ambiente de aula distante y silencioso. El propósito fundamental fue transformar la asignatura de Filosofía para la Educación, percibida como abstracta, en una experiencia formativa significativa, vivencial y empática, demostrando que el ambiente de aprendizaje inclusivo es un motor para la cohesión y la construcción de la identidad profesional docente. La metodología empleada fue un análisis cualitativo interpretativo, que se basó en la aplicación estratégica de estrategias filosóficas activas, como debates socráticos y análisis de dilemas éticos, articuladas con dinámicas socioemocionales, tales como dramatizaciones y sensibilización. La validez de los hallazgos se aseguró mediante la rigurosa triangulación de múltiples fuentes de evidencia, incluyendo diarios de clase, registros de observación y reflexiones escritas de los estudiantes. Los principales resultados y aprendizajes obtenidos fueron la consolidación de un ecosistema de aprendizaje altamente cohesivo, la superación de la timidez inicial por una participación activa y la mejora de la claridad argumentativa. Lo más importante fue la transformación identitaria, que permitió a los futuros educadores adoptar una mirada más humana y ética de su rol, confirmando que la calidad del ambiente de aprendizaje es el factor clave para el compromiso y la permanencia estudiantil.

Palabras claves: inclusión, cohesión, reflexión, competencias, transformación

Abstract

This systematization examines a pedagogical experience carried out in the first semester of the Special Education program at UNEMI, where low student participation and a risk of dropout were initially identified due to a distant and silent classroom environment. The main purpose was to transform the course Philosophy for Education—often perceived as abstract—into a meaningful, experiential, and empathetic learning process, demonstrating that an inclusive environment can foster cohesion and support the development of professional teacher identity. The study employed a qualitative interpretative approach, integrating active philosophical strategies, such as Socratic debates and ethical dilemma analysis, with socioemotional dynamics, including dramatizations and sensitization activities. Data validity was ensured through the triangulation of class journals, observation records, and student written reflections. The findings reveal the consolidation of a highly cohesive learning ecosystem, the shift from initial timidity to active participation, and improved argumentative clarity. Most importantly, the experience promoted an identity transformation, enabling future educators to adopt a more human and ethical perspective of their role, confirming that the quality of the learning environment is a key factor for student engagement and persistence.

Keywords : inclusion, cohesion, reflection, competences, transformation