CONVERGENCIAS PEDAGÓGICAS

Entre la narrativa audiovisual y los efectos visuales en la formación universitaria

AUTORÍA

Daniel Washington Barzola Jaya
Gabriel Germán Usiña Báscones

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Sistematización de Experiencias Educativas

Convergencias pedagógicas entre la narrativa audiovisual y los efectos visuales en la formación universitaria

Autores

Daniel Washington Barzola Jaya
Gabriel German Usiña Bascones

© 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: Convergencias pedagógicas entre la narrativa audiovisual y los efectos visuales en la formación universitaria.
Autoría: Daniel Washington Barzola Jaya / Gabriel German Usiña Bascones.
Edición: Primera edición.
Año: 2025.
ISBN: 978-9942-596-14-7.
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-14-7

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz.
Diagramación y diseño: Unidad de Diseño.
Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa.

Machala — Ecuador, diciembre de 2025.

Este libro fue diagramado en LaTeX.
Disponible en: https://editorial.risei.org/
Contacto: info@risei.org

Prólogo

1. Entre miradas y atenciones: pedagogías audiovisuales para una universidad pospandemia

La educación superior latinoamericana atraviesa uno de los momentos más desafiantes y transformadores de su historia reciente. Luego de la pandemia de COVID-19, las universidades no solo se enfrentaron al retorno progresivo a la presencialidad, sino a una profunda reconfiguración cognitiva, emocional y social en sus estudiantes. Cambiaron sus formas de aprender, sus niveles de atención, sus expectativas, sus modos de relacionarse y también sus maneras de percibir los contenidos académicos. En este escenario, la docencia universitaria se vio llamada a reinventarse: menos vertical, más dialógica; menos centrada en la transmisión, más orientada a la experiencia; menos rígida en sus metodologías, más sensible a los ritmos, emociones y biografías de quienes aprenden.

Este libro nace precisamente en ese cruce de desafíos y posibilidades. Reúne dos capítulos que, desde áreas distintas del campo audiovisual, construyen una respuesta pedagógica a la transición pospandemia, y lo hacen desde la perspectiva transformadora de la sistematización de experiencias. Ambos textos dan cuenta de un principio fundamental: enseñar audiovisual hoy es enseñar a mirar, a escuchar, a interpretar y a producir sentido en un mundo saturado de imágenes.

El primer capítulo, El aula como laboratorio de miradas, explora el potencial didáctico de la observación cinematográfica como herramienta para formar profesionales capaces de leer críticamente la realidad y de construir relatos visuales con profundidad y sensibilidad. No se trata solo de enseñar técnica narrativa, sino de cultivar una relación consciente con la imagen: comprender cómo miramos, por qué miramos y qué significados emergen de esa mirada. Desde este enfoque, el aula se convierte en un laboratorio donde los estudiantes experimentan, analizan, dialogan y descubren el valor poético y humano del lenguaje cinematográfico. La experiencia demuestra que la formación en narrativa audiovisual no se reduce a aprender estructuras, sino a activar procesos reflexivos que permitan comprender el mundo y representarlo con responsabilidad ética y estética.

El segundo capítulo, Cuando la atención se convierte en desafío, aborda una problemática que hoy atraviesa casi todas las universidades del continente: la dificultad para sostener la concentración y la escucha activa en estudiantes que vivieron años cruciales de su educación en modalidad virtual.

En este escenario, la denominada “generación pandemia” llega a las aulas con habilidades técnicas, pero con hábitos de aprendizaje fragmentados, baja tolerancia a la frustración y dificultades para seguir procesos secuenciales, imprescindibles en la enseñanza de software como Adobe After Effects. Este capítulo demuestra que el reto ya no es enseñar

la herramienta, sino reconstruir la capacidad de observar, escuchar, preguntar y procesar información en tiempo real.

Lo que resulta admirable en ambas experiencias es la manera en que los docentes optan por una pedagogía humanizante. Frente al desinterés, la distracción o la ansiedad, no responden con más control o rigidez, sino con acompañamiento, creatividad y sentido pedagógico. Entienden que el aprendizaje audiovisual no es un proceso únicamente técnico: es cognitivo, emocional, corporal y social. Y es ahí donde radica su aporte más significativo.

Ambos capítulos son ejemplos claros de lo que la educación superior necesita en este nuevo tiempo: docentes que investigan su práctica, analizan lo que ocurre en el aula y convierten sus hallazgos en conocimiento compartido. La sistematización de experiencias funciona como una herramienta epistemológica que permite ordenar lo vivido, identificar patrones, interpretar problemas y generar propuestas de mejora. En estos capítulos, la sistematización no es solo una metodología, sino un acto de honestidad profesional: implica detenerse, mirar con distancia, repensar el propio hacer docente y comprender que cada clase es un micro-mundo donde se ponen en juego ideologías, afectos, subjetividades y modos de aprender. Así, el texto invita a entender la docencia universitaria como un proceso reflexivo permanente.

2. Las pedagogías audiovisuales como oportunidad

En un contexto global donde los jóvenes interactúan con miles de imágenes al día, enseñar lenguaje audiovisual exige más que impartir técnicas: implica orientar una alfabetización visual crítica. Los dos capítulos coinciden en que el audiovisual es una vía privilegiada para desarrollar pensamiento analítico, creatividad, sensibilidad y capacidad interpretativa.

El capítulo sobre narrativa audiovisual demuestra que la observación cinematográfica, bien orientada, puede transformar la manera en que los estudiantes leen el mundo. En cada ejercicio de análisis fílmico se activa la interpretación, la deducción, la comparación, la intuición, la construcción poética y la expresión discursiva. Así, el cine se convierte en una herramienta para pensar.

Por otro lado, el capítulo sobre efectos visuales revela que la enseñanza técnica también es un espacio para fortalecer habilidades cognitivas complejas. Las prácticas con After Effects exigen atención sostenida, percepción visual fina, seguimiento secuencial, resolución de problemas, manejo de frustración y pensamiento espacial. Cuando estas prácticas se abordan con acompañamiento y retroalimentación efectiva, el aula se convierte en un espacio donde el estudiante recupera su capacidad de concentración y su confianza para producir conocimiento técnico especializado en el Espacio de Educación Superior.

3. El valor de la pedagogía humanizada

Quizás el aporte más importante de estas experiencias sea reconocer que la relación docente–estudiante sigue siendo el corazón de la enseñanza. Ninguna herramienta tecnológica sustituye la mirada, la escucha y la presencia pedagógica. Ambos capítulos muestran a docentes que detienen la clase cuando es necesario, que escuchan antes de exigir,

que acompañan antes de corregir, y que comprenden que el aprendizaje verdadero nace del vínculo y la confianza.

La narrativa audiovisual enseña a mirar el mundo; los efectos visuales enseñan a darle forma técnica. Pero en ambos casos, el aula se humaniza cuando el docente reconoce que detrás del estudiante hay una historia, una emoción y un ritmo de aprendizaje propio. Se considera que este libro es un aporte valioso puesto que ofrece conocimiento situado desde la realidad latinoamericana. En un tiempo donde dominan los discursos globales sobre innovación educativa, estos capítulos aportan una perspectiva local, contextualizada y profundamente humana. Sus reflexiones nacen de las aulas de la UNEMI, pero sus aportes pueden dialogar con cualquier institución universitaria del continente.

Ambas experiencias contribuyen al fortalecimiento de una pedagogía audiovisual capaz de responder a los desafíos de la era digital y pospandemia. Invitan a repensar la enseñanza, a renovar los procesos formativos y a reconocer el valor del cine, la imagen, la atención y la sensibilidad como dimensiones esenciales de la formación profesional. Este libro es una invitación a mirar de nuevo. A mirar el aula, al estudiante, la imagen, el proceso, la propia práctica. Y a recordar que en cada experiencia pedagógica sistematizada se esconde una oportunidad para transformar la educación.

Índice general

Prólogo i

1. El aula como laboratorio de miradas: enseñar narrativa desde la observación cinematográfica 1

1.1. Introducción 4
1.2. Descripción del escenario y sistematización de la experiencia en la asignatura de Narrativa Audiovisual 7
1.3. El contexto como clave de comprensión 9
1.4. La sistematización como proceso reflexivo 11
1.5. Problematización 12
1.6. Propósito de la sistematización de la experiencia docente 15
1.7. Delimitación del objeto de estudio 18
1.8. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 21
1.9. Dimensiones Analíticas de la Experiencia: comprender la narrativa audiovisual a través de la observación cinematográfica. 24
1.10. De las Dimensiones a los Indicadores: hacia la observación de los avances formativos en la narrativa audiovisual. 26
1.11. Fuentes y Métodos de Verificación: evidencias del aprendizaje en la observación de la narrativa audiovisual 29
1.12. Justificación Teórica y Metodológica: Integración de conceptos, dimensiones, indicadores y métodos en la enseñanza de la narrativa audiovisual 32
1.13. Conceptos estructurantes: el fundamento teórico del observar y narrar . . 35
1.14. Análisis curricular: de la fundamentación teórica a la formación profesional 37
1.15. Análisis curricular de la experiencia 40
1.16. Identificación de competencias vinculadas a la experiencia 42
1.17. Resultados de aprendizaje fortalecidos en la experiencia 45
1.18. Actividades y evidencias vinculadas al currículo en la experiencia docente 48
1.19. Reflexión crítica sobre la alineación curricular de la experiencia 51
1.20. Aportes curriculares y proyección hacia el análisis estratégico 54
1.21. Análisis estratégico de la experiencia 57
1.22. Estrategias de soporte en la enseñanza de la Narrativa Audiovisual 60
1.23. La arquitectura global del ecosistema pedagógico en la enseñanza de la Narrativa Audiovisual 64
1.24. Imagen global del ecosistema emergente 67
1.25. Aprendizajes clave de la visión estratégica 69

2. Cuando la atención se convierte en desafío: sistematización desde la docencia en la asignatura visual effects 75

2.1. Introducción 78
2.2. Problematización 78
2.3. Propósito de la sistematización 79

2.4. Criterios de valor 80
2.5. Delimitación del objeto de estudio 81
2.6. Identificación de conceptos estructurantes 82
2.7. Formulación de las dimensiones 83
2.8. Fuentes y métodos de verificación 84
2.9. Justificación teórica del conjunto 85
2.10. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera 86
2.11. Identificación de competencias del perfil de la carrera 87
2.12. Resultados de aprendizaje vinculados 89
2.13. Resultados de aprendizaje seleccionados 89
2.14. Exploración y desarrollo de la práctica 92
2.15. Evidencias del proceso 94
2.16. Alineación curricular, aportes y aprendizajes 95
2.17. Tensiones y desafíos de la alineación curricular 96
2.18. Ecosistema estratégico 98
2.19. Estrategias núcleo en acción 101
2.20. Estrategias de soporte aplicadas 103
2.21. Estrategias de contingencia desplegadas 105
2.22. Arquitectura del ecosistema 108
2.23. Evaluación: Instrumentos, indicadores y análisis 111
2.24. Indicadores de evaluación y criterios de validez 114
2.25. Análisis preliminar de evidencias 115
2.26. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad 117
2.27. Visual Effects (After Effects) 120
2.28. Reflexión crítica sobre la experiencia 122

1

El aula como laboratorio de miradas: enseñar narrativa desde la observación cinematográfica

Daniel Washington Barzola Jaya [1]

El capítulo "El aula como laboratorio de miradas: enseñar narrativa desde la observación cinematográfica" sistematiza una experiencia pedagógica desarrollada en la asignatura Narrativa Audiovisual de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la UNEMI. Su propósito es demostrar cómo la observación cinematográfica, trabajada mediante ejercicios prácticos en clase y actividades autónomas, favorece la construcción de miradas críticas, reflexivas, poéticas y humanistas en los estudiantes. La metodología de sistematización recupera prácticas, reflexiones y evidencias producidas en el proceso formativo, revelando como principal aprendizaje una comprensión más profunda del objeto narrativo y el fortalecimiento del pensamiento crítico-reflexivo del futuro profesional.

[1] Universidad Estatal de Milagro, dbarzolaj@unemi.edu.ec.

Índice

1.1. Introducción 4

1.2. Descripción del escenario y sistematización de la experiencia en la asignatura de Narrativa Audiovisual 7

1.3. El contexto como clave de comprensión 9

1.4. La sistematización como proceso reflexivo 11

1.5. Problematización 12

1.6. Propósito de la sistematización de la experiencia docente 15

1.7. Delimitación del objeto de estudio 18

1.8. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 21

1.9. Dimensiones Analíticas de la Experiencia: comprender la narrativa audiovisual a través de la observación cinematográfica. 24

1.10. De las Dimensiones a los Indicadores: hacia la observación de los avances formativos en la narrativa audiovisual. 26

1.11. Fuentes y Métodos de Verificación: evidencias del aprendizaje en la observación de la narrativa audiovisual 29

1.12. Justificación Teórica y Metodológica: Integración de conceptos, dimensiones, indicadores y métodos en la enseñanza de la narrativa audiovisual 32

1.13. Conceptos estructurantes: el fundamento teórico del observar y narrar 35

1.14. Análisis curricular: de la fundamentación teórica a la formación profesional 37

1.15. Análisis curricular de la experiencia 40

1.16. Identificación de competencias vinculadas a la experiencia 42

1.17. Resultados de aprendizaje fortalecidos en la experiencia 45

1.18. Actividades y evidencias vinculadas al currículo en la experiencia docente 48

1.19. Reflexión crítica sobre la alineación curricular de la experiencia . . 51

1.20. Aportes curriculares y proyección hacia el análisis estratégico . . . 54

1.21. Análisis estratégico de la experiencia 57

1.22. Estrategias de soporte en la enseñanza de la Narrativa Audiovisual . 60

1.23. La arquitectura global del ecosistema pedagógico en la enseñanza de la Narrativa Audiovisual 64

1.24. Imagen global del ecosistema emergente 67

1.25. Aprendizajes clave de la visión estratégica 69

1.1. Introducción

La convivencia académica en los espacios formativos de las carreras de Multimedia y Producción Audiovisual constituye un terreno fértil para el intercambio de saberes, experiencias y visiones del mundo. En particular, la asignatura de Narrativa Audiovisual se erige como un punto de encuentro entre la técnica y la sensibilidad, entre la creación y la reflexión, y entre la práctica y la teoría. Más que un curso centrado en la producción de imágenes o en la manipulación de herramientas tecnológicas, esta asignatura propone una mirada introspectiva sobre el acto de narrar con imágenes, situando el aprendizaje en el territorio de la observación, la interpretación y la comprensión profunda del lenguaje audiovisual. En este contexto, convivir con estudiantes de multimedia y producción audiovisual se convierte en una experiencia pedagógica compleja y enriquecedora, donde el aula deja de ser un simple espacio físico para transformarse en un laboratorio de miradas, significados y sensibilidades compartidas.

El acto de observar una película o un fragmento cinematográfico no es, en esencia, un ejercicio pasivo; al contrario, implica una actitud activa de percepción, análisis y reconstrucción del sentido. En la práctica docente, la metodología basada en la observación de escenas y secuencias fílmicas tiene como objetivo principal desarticular la ilusión de transparencia de la imagen audiovisual. Los estudiantes llegan al aula con una amplia exposición a los contenidos audiovisuales cotidianos, pero sin poseer las herramientas conceptuales para decodificar la estructura narrativa que sostiene a esas imágenes. Por ello, la labor educativa en la asignatura de Narrativa Audiovisual debe orientarse a despertar la conciencia sobre cómo las imágenes construyen sentido, cómo el montaje genera ritmo y cómo la cámara, el sonido o la iluminación pueden ser portadores de emociones, ideas y discursos. Este proceso de aprendizaje consiste en aprender a mirar el audiovisual como un lenguaje estructurado, con reglas, tensiones y significados.

La convivencia en el aula con estudiantes de multimedia y producción audiovisual permite reconocer una diversidad de intereses, expectativas y estilos de aprendizaje. Cada estudiante llega con una relación particular hacia el mundo de las imágenes: algunos con curiosidad estética, otros con afinidad técnica, y muchos con el deseo de contar historias desde sus propias vivencias. Sin embargo, la asignatura de Narrativa Audiovisual se convierte en un espacio que los enfrenta a la necesidad de detenerse, observar y reflexionar. El ritmo acelerado de la cultura visual contemporánea muchas veces fomenta la produc-

ción inmediata: se filma, se edita y se publica con una rapidez que deja poco espacio para la contemplación o la crítica.

Por eso, el trabajo metodológico basado en la observación de fragmentos fílmicos actúa como una pausa consciente dentro de la vorágine visual, un ejercicio de atención plena que permite mirar con otros ojos aquello que cotidianamente pasa inadvertido.

Desde la perspectiva pedagógica, la convivencia en este entorno se construye sobre la base del diálogo y la participación activa. El docente es una especie de mediador que orienta la mirada, plantea preguntas y propone estrategias para descubrir la lógica interna de las imágenes. En las sesiones de observación, los estudiantes se enfrentan a fragmentos cuidadosamente seleccionados: escenas donde la luz adquiere una función simbólica, secuencias donde el sonido genera tensión narrativa, o planos que revelan la psicología de los personajes a través del encuadre y la distancia focal. A partir de estos análisis, se genera un espacio de intercambio donde cada interpretación individual se contrasta con la del grupo, promoviendo una convivencia intelectual que enriquece el proceso formativo.

El aprendizaje del lenguaje audiovisual no se limita a la adquisición de terminología técnica o a la repetición de fórmulas narrativas. Aprender a mirar implica un proceso más profundo de desaprendizaje: desmontar la mirada ingenua y naturalizada que se tiene del cine y de los productos audiovisuales. Muchos estudiantes, en los primeros encuentros con la asignatura, confunden la práctica audiovisual con el simple hecho de grabar imágenes o dominar un software de edición. No obstante, a lo largo del curso, la convivencia en el aula y la constante exposición al análisis de películas los lleva a comprender que el verdadero oficio del creador audiovisual radica en construir sentido. Cada decisión visual o sonora, el uso del color, la elección del plano, el ritmo del montaje, es una elección narrativa que comunica algo más allá de lo evidente. Esta comprensión marca la diferencia entre un productor de videos y un narrador audiovisual Bruner (1991)

La metodología centrada en la observación se convierte, entonces, en una herramienta de aprendizaje significativo. Observar es mirar con intención, con conciencia de los elementos que configuran la narración audiovisual. Cuando los estudiantes analizan un fragmento cinematográfico, se adentran en un ejercicio de reconstrucción: deben identificar cómo el director utiliza el lenguaje visual para expresar emociones, construir tiempo o sugerir conflicto. Este proceso de análisis desarrolla competencias críticas, interpretativas y creativas. A través del diálogo y la convivencia, los estudiantes aprenden a leer la imagen, a escuchar los silencios y a reconocer que el audiovisual no se limita a lo que se ve, sino a lo que se sugiere y se oculta.

En este contexto, el aula se convierte en un espacio de reflexión colectiva donde el aprendizaje se construye de manera horizontal.

La convivencia entre estudiantes y docente genera un entorno de confianza que favorece la participación activa y la experimentación conceptual. Los debates que surgen al analizar una escena se orientan a reconocer la multiplicidad de lecturas posibles. Cada mirada aporta un matiz, cada opinión abre un nuevo camino de comprensión. De este modo, la asignatura de Narrativa Audiovisual se transforma en un laboratorio de pensamiento donde la convivencia intelectual se vuelve tan valiosa como el conocimiento técnico.

La importancia de esta metodología radica también en su carácter formativo integral. Observar y analizar imágenes desarrolla la sensibilidad estética y ética de los estudiantes, pues los confronta con los modos en que el audiovisual representa la realidad, construye identidades o transmite ideologías. Al observar un fragmento, los estudiantes reflexionan sobre el impacto cultural de las imágenes. Esta mirada crítica es fundamental en la formación de profesionales responsables, conscientes del poder comunicativo del lenguaje audiovisual. En ese sentido, la convivencia en el aula implica un ejercicio de miradas, tiempos y discursos.

La convivencia diaria permite identificar las tensiones y los desafíos de enseñar narrativa en una era dominada por la inmediatez digital. Los estudiantes suelen tener una relación instrumental con la tecnología: manejan cámaras, aplicaciones y programas de edición con soltura, pero no siempre logran articular un discurso coherente desde la narrativa. Por eso, el trabajo pedagógico debe recuperar la dimensión reflexiva del aprendizaje, revalorizando el proceso de pensar antes de producir. Las sesiones de análisis fílmico funcionan como ejercicios de entrenamiento perceptivo: a través de la observación reiterada de una misma secuencia, los estudiantes descubren detalles que habían pasado desapercibidos, un movimiento de cámara que insinúa una emoción, un cambio de luz que anticipa una ruptura, un silencio que intensifica la tensión dramática. Es en ese instante de descubrimiento donde el aprendizaje cobra sentido.

La convivencia también implica reconocer el valor de la emoción en el aprendizaje audiovisual. Observar una película no es un acto puramente racional; implica dejarse afectar por la imagen, sentir su ritmo, empatizar con sus personajes. Desde la pedagogía audiovisual, se busca equilibrar la emoción y el análisis: permitir que los estudiantes se emocionen con las escenas, pero que también aprendan a traducir esa emoción en conceptos narrativos. Este tránsito entre lo sensible y lo intelectual constituye una de las experiencias más valiosas de la asignatura. A través del diálogo y la convivencia, los es-

tudiantes aprenden que el lenguaje audiovisual es una forma de pensamiento, una manera de sentir y de comunicar.

En tal sentido, la convivencia con estudiantes de multimedia y producción audiovisual en la asignatura de Narrativa Audiovisual construye una comunidad, de modo tácito. La observación compartida de películas crea un espacio simbólico donde los estudiantes se reconocen como espectadores, creadores y analistas. Aprenden que observar una película es, en cierta forma, observarse a sí mismos: descubrir cómo perciben, cómo interpretan y cómo imaginan el mundo a través de las imágenes. Este proceso formativo no se agota en el aula; se proyecta hacia su práctica profesional, fomentando una mirada crítica y consciente ante el flujo constante de imágenes en la sociedad contemporánea.

La convivencia pedagógica en la enseñanza de la narrativa audiovisual se sustenta en la observación como eje metodológico. Enseñar a mirar es enseñar a pensar. Y aprender a observar el lenguaje audiovisual es, en última instancia, aprender a narrar con responsabilidad, sensibilidad y sentido. El verdadero aprendizaje se infunde en la capacidad de comprender cómo cada imagen construye significado. La asignatura de Narrativa Audiovisual se convierte así en un espacio de transformación personal y colectiva, donde la convivencia entre estudiantes y docentes da lugar a una comunidad de miradas críticas, comprometidas con el arte de narrar a través de las imágenes.

1.2. Descripción del escenario y sistematización de la experiencia en la asignatura de Narrativa Audiovisual

La experiencia docente se desarrolla en el contexto académico de la Universidad Estatal de Milagro, en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, dentro de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, con estudiantes de segundo semestre que cursan la asignatura de Narrativa Audiovisual. Este escenario universitario constituye un espacio de aprendizaje donde confluyen la creatividad, la curiosidad técnica y el deseo de comprender los mecanismos que hacen posible la construcción de sentido en el lenguaje de las imágenes.

El aula donde se lleva a cabo la experiencia es un espacio amplio y luminoso, equipado con proyector, sistema de sonido, pizarra interactiva y disposición flexible del mobiliario. Las mesas y sillas móviles permiten reorganizar el aula según las dinámicas de trabajo: en forma circular para las discusiones colectivas, en grupos pequeños para los ejercicios

de análisis, o en formato de sala de proyección para el visionado de fragmentos cinematográficos. Este diseño flexible favorece la interacción y la convivencia, permitiendo que el aula se transforme en un laboratorio de observación narrativa más que en un salón tradicional de clases.

Los estudiantes de segundo semestre se encuentran en una etapa formativa en la que comienzan a consolidar sus primeros conocimientos técnicos sobre el lenguaje audiovisual. Muchos de ellos han tenido contacto previo con la fotografía, la edición básica o la realización de videos cortos; sin embargo, aún se encuentran en el proceso de comprender los fundamentos conceptuales que sustentan la narrativa visual. Por ello, la asignatura de Narrativa Audiovisual representa una oportunidad decisiva para orientar su mirada: pasar del hacer intuitivo al observar consciente, del interés técnico a la comprensión del sentido narrativo.

Desde el inicio del semestre, el docente propone una metodología basada en la observación y análisis de fragmentos cinematográficos, con el fin de fomentar en los estudiantes la capacidad de leer las imágenes como textos narrativos. Esta metodología implica una secuencia didáctica clara: primero se seleccionan escenas breves (de uno a cinco minutos) de películas de distintos géneros y épocas; luego se proyectan en clase sin interrupciones, permitiendo que los estudiantes experimenten la obra como espectadores; finalmente, se realiza un proceso de observación guiada, donde el docente orienta la reflexión mediante preguntas clave:

- ¿Qué se nos cuenta en esta escena?
- ¿Cómo se construye ese sentido a través de los elementos visuales y sonoros?
- ¿Qué papel juega la luz, el color o el encuadre en la transmisión de la emoción?
- ¿Qué no se muestra, pero se sugiere?

El objetivo es que los estudiantes descubran la estructura del lenguaje audiovisual a través de la experiencia de observar, detenerse y reflexionar. Es así que una de las experiencias más significativas durante el desarrollo de la asignatura ocurrió en una sesión dedicada al análisis de la película Cinema Paradiso Giuseppe Tornatore, específicamente el fragmento donde el protagonista adulto regresa al viejo cine de su pueblo, hoy abandonado, y recorre en silencio los restos del lugar que marcó su infancia.

La elección de esta escena no fue casual: el docente la seleccionó por su capacidad de condensar los elementos esenciales de la narrativa audiovisual, la luz, el silencio, el

tiempo y la memoria, y porque encarna la idea de que el audiovisual no es otra cosa que evocar. En esta secuencia, el sonido casi desaparece; los pasos del protagonista resuenan en el vacío del espacio, mientras el polvo flota entre los haces de luz que se cuelan por las grietas del techo. No hay diálogos, apenas música incidental. Sin embargo, cada encuadre está cargado de emoción y significado: el travelling lento que acompaña el recorrido del personaje, el plano general que revela la magnitud del cine en ruinas, el primer plano que captura la nostalgia en su mirada.

Durante la proyección, el aula se sumerge en un silencio atento. Los estudiantes observan, algunos conmovidos, otros intrigados. Al finalizar la escena, el docente no habla de inmediato; deja que el silencio continúe unos segundos más, para que cada estudiante procese la emoción. Luego, inicia el diálogo:

—¿Qué sienten que cuenta esta escena, más allá de lo que vemos? — Una estudiante responde:

—No está contando solo que el cine está destruido, sino que algo de él mismo se perdió con ese lugar— Otro agrega:

—La cámara se mueve lento, como si también recordara— El docente sonríe y pregunta:

—¿Y cómo logra transmitirnos eso el director? —

Entonces comienzan a emerger observaciones: el uso de la luz cálida que contrasta con la frialdad del espacio, el silencio que reemplaza a la palabra, la textura del polvo que simboliza el paso del tiempo. Esta escena se convierte en un punto de partida para reflexionar sobre la construcción narrativa a partir de los elementos visuales y sonoros. A partir de ella, los estudiantes comprenden que la narrativa audiovisual depende de la manera en que las imágenes se relacionan entre sí para construir significado. La observación de este fragmento permite visibilizar la potencia del lenguaje audiovisual como forma de pensamiento y emoción, y demuestra que “hacer cine” o “producir videos” es dominar la sintaxis visual que da sentido a las imágenes.

1.3. El contexto como clave de comprensión

El contexto de la UNEMI y de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual resulta fundamental para entender la sistematización de esta experiencia. La universidad, ubicada en la ciudad de Milagro, provincia del Guayas, se caracteriza por su compromiso con la educación pública, inclusiva y orientada a las necesidades del entorno social y

cultural ecuatoriano. En este marco, la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual busca formar profesionales capaces de combinar la creatividad artística con la comprensión crítica del lenguaje mediático contemporáneo.

Sin embargo, uno de los desafíos que enfrentan los docentes es redefinir el concepto de práctica audiovisual dentro de un contexto académico donde los estudiantes, influenciados por las redes sociales y los medios digitales, asocian el audiovisual casi exclusivamente con la creación de contenido visual rápido y efímero. La asignatura de Narrativa Audiovisual, en cambio, busca recuperar la dimensión reflexiva del audiovisual como medio expresivo, simbólico y cultural.

En este sentido, el contexto institucional y generacional exige un enfoque pedagógico distinto: enseñar a observar antes de producir. Los estudiantes del segundo semestre llegan con entusiasmo por "hacer videos", pero aún sin la conciencia narrativa que les permita dotar de sentido a sus creaciones. Por ello, la metodología de análisis fílmico adoptada por el docente busca transformar, de modo significativo, la mirada del estudiante.

El contexto del aula también refleja una convivencia diversa: jóvenes provenientes de diferentes entornos sociales y culturales, con experiencias audiovisuales muy dispares. Algunos crecieron viendo cine clásico; otros, formados en la cultura del videoclip y la inmediatez digital. Esta diversidad enriquece la convivencia académica, ya que cada estudiante aporta una perspectiva distinta sobre lo que observa. Durante las sesiones de análisis, las discusiones revelan cómo el mismo fragmento puede despertar interpretaciones opuestas: lo que para unos simboliza nostalgia, para otros puede representar liberación o pérdida.

El docente aprovecha estas diferencias como parte del proceso de sistematización pedagógica: cada interpretación se documenta, se reflexiona en grupo y se integra al aprendizaje colectivo. Así, la clase se convierte en un ejercicio de convivencia reflexiva, donde la mirada individual dialoga con la mirada del otro. En efecto, este enfoque metodológico responde a los principios de la educación crítica y constructivista. Observar y analizar una escena no es un acto mecánico; es una práctica de pensamiento, un modo de construir conocimiento desde la experiencia. El análisis fílmico, en este contexto, se convierte en una herramienta de sistematización del aprendizaje, porque permite reconocer los procesos internos del estudiante: cómo percibe, cómo interpreta y cómo reconfigura su relación con las imágenes. En este sentido, la sistematización surge de tres ejes fundamentales:

- **El contexto institucional y generacional:** determina la relación del estudiante con el audiovisual.
- **La metodología observacional:** transforma la práctica en reflexión.
- **La convivencia pedagógica:** convierte el aula en un espacio de diálogo, intercambio y construcción de sentido.

1.4. La sistematización como proceso reflexivo

El proceso de sistematización de la asignatura de Narrativa Audiovisual en la UNEMI se encamina a comprender cómo se aprende a observar. En este sentido, el docente documenta las transformaciones perceptivas de los estudiantes. La observación inicial, centrada en la emoción o la anécdota, evoluciona hacia una mirada estructural y crítica del audiovisual.

Durante el semestre, las sesiones se articulan en torno a diferentes categorías narrativas: tiempo, espacio, punto de vista, ritmo, sonido, montaje y color. En cada módulo, se seleccionan fragmentos cinematográficos que permitan ejemplificar la función de cada elemento dentro de la narrativa. Los estudiantes desarrollan fichas de observación donde registran sus percepciones, y posteriormente construyen interpretaciones colectivas que se discuten en clase. Este proceso de observación guiada y debate se convierte en la base de la sistematización: cada sesión aporta una capa de comprensión que enriquece la experiencia global.

El docente asume el rol de mediador del proceso, facilitando que los estudiantes encuentren sus propias respuestas. Más que transmitir un modelo de interpretación cerrado, promueve la curiosidad, el cuestionamiento y la exploración de los recursos narrativos. A medida que avanza el curso, se evidencia un cambio en la forma en que los estudiantes hablan del cine: dejan de referirse a “escenas bonitas” o “efectos interesantes”, y comienzan a reconocer intenciones narrativas, estructuras de montaje y simbolismos visuales.

El contexto universitario de la UNEMI resulta determinante para este tipo de experiencias, ya que fomenta una pedagogía basada en la reflexión, la creatividad y la práctica contextualizada. La sistematización de la experiencia docente permite dejar constancia de cómo los estudiantes de segundo semestre, al convivir con una metodología centrada en la observación y el análisis, desarrollan una mirada más profunda y consciente sobre el lenguaje audiovisual.

La descripción del escenario, la selección de la escena y la metodología aplicada muestran que la sistematización de la asignatura de Narrativa Audiovisual en la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual se sostiene sobre una idea central: enseñar a mirar es enseñar a narrar. La convivencia entre docente y estudiantes, mediada por el análisis cinematográfico, trasciende la dimensión técnica para convertirse en una experiencia humanista y estética.

El aula se transforma en un microcosmos donde se ejercita la empatía, la escucha y la sensibilidad. La observación de un fragmento fílmico se convierte en un acto compartido de interpretación: cada mirada individual se suma al tejido colectivo de significados. El docente observa también a sus estudiantes: cómo reaccionan, qué los emociona, qué los desconcierta. Esa observación mutua es parte de la convivencia académica, donde enseñar y aprender se funden en un mismo proceso.

La escena de Cinema Paradiso, con su atmósfera de silencio y memoria, simboliza lo que la asignatura de Narrativa Audiovisual busca transmitir: que el lenguaje audiovisual sugiere, evoca y emociona. Comprender esa sutileza requiere tiempo, atención y reflexión; por eso, la metodología de observación se convierte en una práctica ética y estética al mismo tiempo.

La sistematización de esta experiencia evidencia que la formación audiovisual universitaria debe centrarse en la mirada. Enseñar a mirar implica enseñar a pensar, a sentir y a comprender el mundo a través de las imágenes. La convivencia en el aula, en este sentido, es un acto de creación colectiva: una película viva compuesta por las miradas, las voces y los silencios de quienes aprenden a descubrir la narrativa que habita en cada fragmento del cine y, por extensión, en cada fragmento de la vida.

1.5. Problematización

Los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la UNEMI carecen de una comprensión estructurada y crítica del lenguaje narrativo audiovisual, identificando la práctica con la mera producción de videos, lo que limita su capacidad para observar, analizar y construir narrativas visuales con profundidad.

El problema es relevante por varias razones. Primero, porque la narrativa audiovisual es el esqueleto conceptual que permite que una producción tenga sentido, coherencia, emoción y capacidad de comunicación. Sin esta base, los estudiantes pueden crear imá-

genes bonitas o técnicamente habilidosas, pero con vacíos en el sentido, la intención o la estructura narrativa. Segundo, en un contexto universitario como el de UNEMI, que, apuesta por formar profesionales integrales en multimedia, no basta con habilidades técnicas: se requiere capacidad crítica, interpretativa y reflexiva sobre lo que las imágenes convienen expresar. Tercero, vivimos en una cultura saturada de contenido audiovisual inmediato (redes sociales, plataformas de video, publicidad, etc.), lo que aumenta la necesidad de formar miradas capaces de distinguir entre lo superficial y lo significativo, entre lo que comunica con propósito y lo que simplemente entretiene o decora.

Si los estudiantes no desarrollan una comprensión profunda del lenguaje narrativo audiovisual, la calidad de sus producciones, de sus análisis, de su aporte profesional se verá comprometida, y su capacidad para innovar, para comunicar contenidos relevantes o para aportar culturalmente estará limitada. Es así que las consecuencias de no resolver el problema principal serían:

- **Producciones sin coherencia narrativa o emocional.** Las obras realizadas por los estudiantes podrían ser técnicamente correctas pero pobres en significado, con desajustes en ritmo, vacío en personajes y poca claridad en la intención narrativa.
- **Déficit de pensamiento crítico y limitación interpretativa.** Los alumnos no desarrollarían la capacidad de analizar imágenes más allá del impacto inmediato, de cuestionar decisiones visuales o de reconocer cómo los recursos formales construyen significado.
- **Repetición de clichés o fórmulas superficiales.** Al no comprender la estructura narrativa, los estudiantes podrían depender de patrones visuales comunes o populares sin aportar originalidad, profundidad ni reflexión.
- **Desconexión entre teoría y práctica.** La producción audiovisual podría convertirse en un ejercicio técnico aislado, sin integrar teoría, historia del cine, análisis semiótico u otros marcos conceptuales.
- **Menor competitividad profesional.** En el ámbito laboral, más allá del dominio técnico, se valora la capacidad de justificar decisiones narrativas; sin esa comprensión, la práctica creativa se vuelve poco diferenciada y menos sólida.

A continuación, se detallan algunas anécdotas de la problematización en sesiones de clases:

- **Observación en clase tras ver fragmentos cinematográficos.** En sesiones de Narrativa Audiovisual, tras proyectar escenas seleccionadas, algunos estudiantes comentan solo lo que les "gustó visualmente" (luminosidad, color, acción) pero no pueden explicar cómo esos elementos contribuyen al relato ni qué decisiones formales subyacen (encuadre, montaje, ritmo).

- **Trabajos de producción temprana.** En los primeros proyectos prácticos, algunos estudiantes realizan videos cortos que carecen de estructura narrativa clara —por ejemplo, sin arco dramático, con uso del sonido o música como fondo decorativo sin relación con el contenido, o sin continuidad visual que construya sentido— lo que evidencia la falta de conciencia narrativa.

- **Confusión entre formatos y géneros.** Estudiantes tienden a imitar estilos estéticos populares de redes sociales sin considerar que el lenguaje narrativo de micro-videos no se traduce automáticamente al cortometraje, ni que cada formato exige decisiones distintas de narrativa.

- **Feedback repetido.** El docente constantemente tiene que retroceder en los proyectos para explicar que "no basta con grabar cosas bonitas", que hay que pensar qué quiere decirse, cuál es la intención, el público, el punto de vista, el ritmo, etc. Esto evidencia que esa reflexión no está presente al inicio del trabajo práctico.

El problema formativo detectado, la falta de comprensión estructurada del lenguaje narrativo audiovisual entre los estudiantes de segundo semestre de UNEMI, exige una solución pedagógica explícita.

El propósito siguiente será proponer una metodología sistematizada que integrará la observación de escenas cinematográficas, actividades de análisis guiado, reflexiones colectivas y ejercicios de producción narrativa con retorno (feedback) crítico, con el fin de transformar la mirada técnica en mirada narrativa, para lograr que los estudiantes comprendan y construyan discursos audiovisuales con profundidad y sentido.

1.6. Propósito de la sistematización de la experiencia docente

El propósito central de esta sistematización es reconstruir y reflexionar sobre la experiencia pedagógica desarrollada en la asignatura de Narrativa Audiovisual con los estudiantes del segundo semestre de la Universidad Estatal de Milagro, con el fin de consolidar aprendizajes significativos en torno a la observación crítica y al análisis del lenguaje audiovisual. Esta experiencia parte de una inquietud docente: comprender cómo los estudiantes pueden pasar de la práctica mecánica de "hacer videos" a una comprensión profunda de la narrativa audiovisual como forma de pensamiento y de lectura del mundo. Sistematizar esta experiencia permite convertir lo vivido en conocimiento compartido, evidenciando cómo la observación guiada de escenas y fragmentos cinematográficos se convierte en una estrategia formativa para aprender a ver, interpretar y construir significado desde la imagen en movimiento.

La experiencia surge dentro de un contexto de enseñanza en el que muchos estudiantes asocian la producción audiovisual únicamente con el dominio técnico de cámaras o software, dejando de lado la estructura narrativa que da sentido a la obra. Frente a ello, el docente propone una metodología que prioriza la observación reflexiva de películas, la interpretación de escenas y el análisis colectivo del lenguaje audiovisual como punto de partida para la creación.

El sentido de sistematizar radica en documentar este cambio pedagógico, analizar los resultados obtenidos y fortalecer una práctica docente que convierte el aula en un laboratorio de pensamiento narrativo. Tal como plantea Jara (2018), la sistematización permite "aprender de la práctica para transformarla", convirtiendo la experiencia cotidiana en una fuente de conocimiento crítico. En este caso, el propósito es identificar qué procesos favorecen la comprensión de la narrativa audiovisual y cómo esa comprensión impacta en la producción creativa y en la formación profesional del estudiante.

El proceso de observación de fragmentos cinematográficos ha generado aprendizajes conceptuales y actitudinales: mirar con detenimiento, argumentar con sentido y valorar la imagen como discurso cultural. La sistematización permitirá conservar esa experiencia y proyectarla hacia futuras cohortes, garantizando la continuidad de un enfoque pedagógico que promueve la lectura analítica de la imagen antes de la producción técnica.

Este proceso investigativo áulico busca inspirar a otros educadores a documentar sus propias experiencias y convertirlas en conocimiento sistematizado. La sistematización

transmite resultados, procesos, dificultades, decisiones y aprendizajes que surgen en la cotidianidad del aula. De este modo, el lector puede apropiarse de las ideas aquí presentadas, adaptarlas a su contexto y enriquecer la enseñanza del audiovisual con nuevas perspectivas críticas y creativas.

En última instancia, el propósito es que este texto motive una reflexión sobre la importancia de formar miradas analíticas, capaces de comprender la imagen como un lenguaje que construye cultura, identidad y pensamiento.

Sistematizar esta experiencia es valioso porque reafirma el papel del docente como investigador de su práctica y del aula como espacio de generación de conocimiento. El proceso beneficia a los estudiantes al fortalecer su comprensión del lenguaje audiovisual y aporta a la comunidad académica una experiencia concreta que demuestra cómo la observación crítica puede convertirse en metodología formativa. Como afirma Jara (2018), sistematizar es dar sentido a lo vivido para aprender de ello y compartirlo. En ese sentido, este trabajo constituye un ejercicio de memoria pedagógica que valida la enseñanza del audiovisual como práctica reflexiva, humanista y crítica. Narrar la experiencia de la cátedra de Narrativa Audiovisual es, por tanto, un acto académico y ético, que contribuye al mejoramiento de la docencia universitaria, al fortalecimiento de la carrera y al reconocimiento del audiovisual como campo de conocimiento en constante construcción.

Esta experiencia adquiere su valor en la capacidad de transformar la forma en que los estudiantes comprenden el lenguaje audiovisual, pasando de una práctica centrada en la producción técnica a una metodología de observación, análisis y reflexión narrativa. Este cambio representa un giro pedagógico relevante: en lugar de enseñar a producir primero, se enseña a mirar y pensar audiovisualmente, lo que fomenta la comprensión del sentido detrás de cada imagen. La experiencia es valiosa porque redefine la enseñanza del audiovisual como un proceso reflexivo y no únicamente instrumental, logrando que el estudiante adquiera una mirada crítica sobre las representaciones que observa y produce. En este sentido, el aula se convierte en un espacio de pensamiento creativo donde se aprende a observar, interpretar y construir discurso visual con conciencia narrativa.

La innovación radica en el enfoque metodológico aplicado, basado en la observación guiada de escenas y fragmentos cinematográficos para el desarrollo de competencias narrativas.

Este enfoque rompe con el paradigma tradicional en el que la práctica audiovisual universitaria se reduce a la ejecución técnica de videos, cámaras o edición, y propone en

cambio una pedagogía reflexiva, en la que el aprendizaje surge del diálogo con la imagen y de la interpretación colectiva.

Cada clase se organiza como un laboratorio de análisis audiovisual: el docente selecciona fragmentos de películas representativas, los estudiantes observan, detienen la escena, describen lo que ven, interpretan las decisiones narrativas y discuten el efecto del montaje, el sonido o el punto de vista. Esta metodología activa involucra al estudiante como intérprete y creador de significados, convirtiendo la observación en un proceso de descubrimiento. Tal innovación se sustenta en la concepción de Schön (1992), quien define al docente como un "profesional reflexivo", capaz de aprender en la acción y de transformar la práctica en conocimiento. En este punto se relaciona con Stenhouse (1987), quien propone que el profesor investigador debe generar teoría desde su propia experiencia pedagógica. En esa línea, la sistematización de esta práctica representa un ejemplo de investigación-acción, donde la enseñanza se convierte en objeto de análisis y mejora continua. El impacto de esta experiencia se manifiesta en tres dimensiones fundamentales: el aprendizaje del estudiante, la práctica docente y la cultura académica institucional.

- En los estudiantes, el impacto se observa en la transformación de su manera de mirar. Al inicio del curso, muchos asociaban la narrativa audiovisual únicamente con la trama o con los diálogos, sin reconocer el valor narrativo del encuadre, la luz, el montaje o el sonido. Tras varias sesiones de observación y análisis, los estudiantes empezaron a argumentar con propiedad sobre las decisiones estéticas y a relacionarlas con la intención narrativa. Este cambio demuestra un avance en su alfabetización audiovisual, entendida como la capacidad de "leer y escribir" en los lenguajes de los medios (Buckingham, 2003).

- En el docente, el impacto se refleja en la consolidación de una práctica pedagógica más reflexiva, participativa y evaluativa. El proceso obligó al profesor a revisar constantemente su propio rol: de transmisor de conocimiento a mediador de aprendizajes. Este cambio fortalece su identidad como educador investigador, coherente con los principios de Schön (1992) y Stenhouse (1968).

- En la institución, el impacto radica en que la experiencia aporta un modelo didáctico que puede ser replicado en otras asignaturas de la carrera o incluso en otras facultades, al promover una enseñanza activa y crítica centrada en la comprensión de los lenguajes visuales contemporáneos. De este modo, la UNEMI se beneficia al

integrar prácticas innovadoras que fortalecen la calidad educativa y la formación de profesionales más conscientes y analíticos.

Uno de los mayores valores de esta experiencia es su carácter transferible. El modelo metodológico aplicado, basado en la observación, el análisis narrativo y la reflexión colectiva, puede adaptarse fácilmente a diferentes contextos educativos donde se enseñen disciplinas relacionadas con la comunicación, el arte, el cine, la publicidad o la educación visual. Para su operativización se demanda de una dinámica pedagógica centrada en el pensamiento crítico. Basta con disponer de un espacio de diálogo estructurado para reproducir la experiencia. Esto la convierte en una propuesta viable para universidades con distintos recursos, pero con el interés común de fortalecer el análisis narrativo y la alfabetización audiovisual.

Sobre esta base, la experiencia tiene proyección hacia la investigación docente. Su sistematización ofrece datos, reflexiones y estrategias que pueden nutrir futuras investigaciones sobre enseñanza audiovisual, narrativa, pedagogía reflexiva o cultura mediática. En esta línea, trasciende el aula y se convierte en un referente académico replicable y ampliable, capaz de generar redes de aprendizaje y colaboración entre docentes.

Esta experiencia es altamente valiosa porque articula innovación, impacto y proyección formativa. Su innovación radica en enseñar a observar antes que a producir; su impacto se refleja en la transformación de la mirada y en la consolidación de una práctica docente reflexiva; y su transferibilidad garantiza que lo aprendido pueda adaptarse a otros contextos educativos. La sistematización de esta experiencia permite conservar la memoria de una práctica significativa y delimitar un modelo pedagógico replicable, donde el aprendizaje del lenguaje audiovisual se fundamente en la observación crítica, el análisis y la reflexión colectiva. En última instancia, esta experiencia reafirma que enseñar narrativa audiovisual es formar miradas que comprendan el poder cultural y comunicativo de la imagen.

1.7. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta experiencia se centra en la comprensión del lenguaje audiovisual mediante la observación y el análisis narrativo de fragmentos cinematográficos, aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Narrativa Audiovisual con estudiantes del segundo semestre de la carrera de Multimedia y Producción

Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro. El propósito central es explorar cómo la observación guiada de escenas cinematográficas fomenta en los estudiantes una lectura crítica del discurso audiovisual, concebida como entendimiento estructural, semiótico y expresivo de la narrativa audiovisual contemporánea.

Este objeto de estudio se define a partir de una necesidad recurrente en el campo formativo: la tendencia de los estudiantes a confundir la narrativa audiovisual con la simple creación de videos o el manejo técnico de equipos, sin comprender la estructura profunda que articula el sentido de las imágenes.

Ante esta problemática, la elección del objeto se justifica en el objetivo pedagógico de restituir el valor interpretativo del lenguaje audiovisual como una competencia fundamental para la formación de profesionales capaces de analizar y producir contenidos con intencionalidad comunicativa. Conforme a Bordwell y Thompson (2011), la narrativa audiovisual implica un sistema de relaciones entre la historia, el discurso y los recursos expresivos del medio, por lo que enseñar narrativa exige desentrañar cómo las imágenes construyen sentido. En este contexto, el objeto de estudio permite focalizar la experiencia en la observación reflexiva como metodología de aprendizaje, en lugar de privilegiar la ejecución técnica. Como resultado, la delimitación responde a la necesidad de articular teoría y práctica en el aula, generando un espacio donde los estudiantes aprenden a interpretar, contextualizar y narrar imágenes de manera coherente.

- **Conceptualmente:** El objeto se ubica en el campo del lenguaje audiovisual, entendido como el conjunto de códigos visuales y sonoros que configuran la narrativa fílmica y televisiva. Se exploran nociones como encuadre, montaje, punto de vista, ritmo, sonido y estructura dramática, todos abordados desde una mirada analítica más que técnica. Se prioriza el estudio del relato visual y de la función expresiva de la imagen, en relación con las teorías narrativas del cine y los medios contemporáneos (Nichols, 2010).

- **Contextualmente:** La experiencia se desarrolla en la Universidad Estatal de Milagro, dentro del segundo semestre de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. El grupo participante está compuesto por jóvenes estudiantes en etapa inicial de su formación profesional, lo que supone la construcción de las bases teóricas de su mirada audiovisual. Las clases se desarrollan en un aula equipada con recursos audiovisuales básicos, permitiendo la observación de fragmentos de películas de diversos géneros y épocas.

- **Metodológicamente:** La experiencia se organiza a través de un enfoque cualitativo y reflexivo, sustentado en la observación sistemática, la interpretación colectiva y la discusión crítica. Se aplican estrategias de análisis visual, fichas de observación y debates en grupo, donde cada estudiante elabora conclusiones personales sobre las decisiones narrativas observadas en los fragmentos seleccionados.

- El docente guía el proceso formulando preguntas que invitan a descubrir el sentido detrás de los recursos expresivos, promoviendo así un aprendizaje significativo.

Dentro de esta delimitación, se excluyen los aspectos estrictamente técnicos y de producción audiovisual, como la filmación, la iluminación práctica, la edición o el manejo de software. Aunque estos son componentes esenciales de la formación global en multimedia, no constituyen el eje de esta sistematización. Este proceso excluye las dimensiones institucionales o administrativas del curso (calificaciones, cronogramas o evaluaciones formales), así como la comparación con otras asignaturas. El foco se mantiene en el proceso cognitivo y reflexivo del estudiante frente a la imagen, no en la gestión curricular.

De igual forma, no se pretende analizar exhaustivamente todos los elementos del cine o los medios, más bien se enfoca en el estudio en la narrativa como eje estructural de comprensión audiovisual, evitando dispersión conceptual y manteniendo la coherencia formativa del proceso. El foco de la experiencia se delimita a la observación, análisis y comprensión de la narrativa audiovisual como proceso de aprendizaje reflexivo, desarrollado en un contexto universitario formativo y con un propósito claramente educativo. Esta delimitación permite integrar los aprendizajes teóricos con la práctica pedagógica, consolidando un modelo de enseñanza centrado en la mirada crítica y la alfabetización visual. Definir estos límites conceptuales, contextuales y metodológicos garantizan la coherencia de la experiencia dentro del proceso de sistematización docente, conectando con el propósito mayor de la investigación: demostrar que enseñar narrativa audiovisual involucra formar miradas capaces de comprender, analizar y transformar el lenguaje de las imágenes.

1.8. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

La experiencia desarrollada en la asignatura de Narrativa Audiovisual con los estudiantes del segundo semestre de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro ha permitido reconocer la importancia de transformar la práctica educativa en un proceso de comprensión y reflexión sobre el lenguaje audiovisual. Aquí se expone cómo la convivencia académica dentro del aula, mediada por la observación colectiva de escenas y fragmentos de películas, se convierte en un espacio de aprendizaje donde los estudiantes descubren que narrar es sinónimo de comprender las decisiones narrativas que articulan el sentido visual y sonoro de una obra. Como resultado, este proceso de observación guiada fortalece su capacidad de análisis crítico y su competencia interpretativa frente a los relatos audiovisuales.

Sin embargo, la riqueza de esta experiencia práctica demanda un sustento teórico que permita comprender en profundidad los fundamentos del lenguaje audiovisual y sus implicaciones pedagógicas. La reflexión empírica del aula debe ser acompañada de una base conceptual que explique cómo la narrativa audiovisual se estructura, cómo opera el sentido en la imagen, y por qué la observación sistemática se convierte en una herramienta de aprendizaje significativa. Justificar conceptualmente la experiencia es necesario para vincular la práctica docente con los marcos teóricos que sustentan la enseñanza del audiovisual como lenguaje y no solo como técnica.

La experiencia pedagógica desarrollada en la asignatura de Narrativa Audiovisual en la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro se sostiene sobre tres conceptos teóricos fundamentales que estructuran su sentido formativo y metodológico: el lenguaje audiovisual, la narrativa cinematográfica y la observación como estrategia de aprendizaje reflexivo. Estos conceptos se articulan entre sí como un sistema interdependiente que permite comprender la imagen a partir de la experiencia cognitiva. La elección de estos pilares teóricos responde a la necesidad de dotar a la práctica docente de un marco conceptual sólido que fundamente la enseñanza basada en la comprensión y análisis de escenas, antes que en la producción técnica de videos.

- **El lenguaje audiovisual: estructura, código y sentido.** Entendido como el conjunto de signos visuales y sonoros que articulan la comunicación en los medios. Según Aumont y Marie (2001), constituye un sistema de representación que com-

bina imagen, sonido, ritmo y montaje para producir significados que trascienden lo visible. A diferencia del lenguaje verbal, opera mediante la *sintaxis de la mirada*, organizada por planos, encuadres y movimientos de cámara que condicionan la percepción del espectador. En la UNEMI, su comprensión implica enseñar a leer las estructuras internas de la imagen en movimiento, identificando cómo cada decisión técnica se convierte en una unidad narrativa. Bordwell y Thompson (2011) sostienen que todo film comunica mediante relaciones formales, composición, tiempo, sonido, iluminación y ritmo, elementos que configuran su lógica interna. Este concepto es pertinente porque sitúa la práctica educativa en un nivel semiótico y cognitivo, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias críticas al analizar fragmentos de películas. Comprender el lenguaje audiovisual significa reconocer que cada plano es una decisión narrativa y cada montaje, una forma de pensamiento visual.

- **La narrativa cinematográfica: estructura del relato visual.** Concebida como la forma en que las imágenes organizan acontecimientos en una secuencia significativa. Nichols (2010) la define como un sistema de representación que construye una realidad a partir de decisiones de punto de vista, montaje y encuadre, donde cada recurso técnico cumple una función discursiva. Para los estudiantes del segundo semestre de la UNEMI, comprenderla es un desafío formativo, pues tienden a asociar "narrar" con "contar una historia", sin advertir que el cine construye sentido visualmente mediante composición y ritmo. Bordwell (2016) explica que la estructura narrativa depende de la dosificación de información y de la reconstrucción mental del espectador a partir de fragmentos visuales. En la cátedra, el análisis de escenas permite reconstruir la lógica interna del relato desde la interpretación activa. La pertinencia del concepto radica en su conexión entre teoría y experiencia práctica: la narrativa no se enseña, se descifra. Se convierte, así, en una herramienta pedagógica que articula teoría y práctica audiovisual en un aprendizaje significativo.

- **La observación como metodología de aprendizaje reflexivo.** Considerada una estrategia activa que permite construir conocimiento mediante análisis e interpretación. Schön (1992) sostiene que el profesional reflexivo aprende "en la acción y sobre la acción", identificando en su práctica una fuente de saber. En la enseñanza audiovisual, observar implica un ejercicio crítico donde los recursos visuales son interpretados como portadores de sentido. Berger (2000) afirma que "la manera

en que miramos condiciona lo que comprendemos", destacando la educación de la mirada como una forma de alfabetización cultural. En la UNEMI, la observación guiada genera espacios de convivencia, diálogo y construcción colectiva de conocimiento sobre el lenguaje de las imágenes. Observar se transforma en un proceso de descubrimiento que desarrolla la conciencia narrativa y estética. Su pertinencia radica en que integra teoría, experiencia y pensamiento crítico, permitiendo reflexionar sobre cómo la imagen comunica emociones, ideas y estructuras de poder.

Estos tres conceptos se articulan en una relación de continuidad teórica y metodológica. El lenguaje audiovisual ofrece los códigos que estructuran la comunicación visual; la narrativa cinematográfica organiza esos códigos en una forma de relato con sentido; y la observación reflexiva constituye la estrategia pedagógica que permite a los estudiantes comprender y aplicar esos principios de manera crítica y consciente. Su interrelación genera una base epistemológica coherente para la enseñanza de la narrativa audiovisual, al situar el aprendizaje en un proceso dialéctico entre la teoría y la experiencia. De esta forma, la práctica de analizar escenas cinematográficas se convierte en una vía de conocimiento que fomenta la comprensión profunda del audiovisual como lenguaje cultural, narrativo y simbólico. En este marco, el aula se configura como un laboratorio de pensamiento visual donde los estudiantes aprenden a mirar, interpretar y producir sentido.

Los conceptos teóricos que sustentan la experiencia constituyen los pilares de un modelo pedagógico orientado a la comprensión crítica de las imágenes. Estos ejes permiten definir futuras dimensiones de análisis para la sistematización: la dimensión semiótica (análisis del lenguaje), la dimensión narrativa (estructuras del relato) y la dimensión pedagógica (observación y reflexión). A partir de estos fundamentos, la experiencia docente se proyecta como una práctica formativa encaminada a pensar audiovisualmente, formando estudiantes capaces de leer, interpretar y transformar el lenguaje de las imágenes con conciencia narrativa y ética.

1.9. Dimensiones Analíticas de la Experiencia: comprender la narrativa audiovisual a través de la observación cinematográfica.

El análisis de la experiencia educativa desarrollada en la asignatura de Narrativa Audiovisual requiere organizar los conceptos teóricos previamente establecidos en dimensiones que permitan comprender, de forma estructurada, las relaciones entre los procesos de observación, interpretación y construcción del conocimiento audiovisual. Estas dimensiones facilitan la lectura pedagógica de la experiencia, delimitan los aspectos formativos involucrados y ofrecen un marco conceptual coherente para analizar cómo los estudiantes internalizan el lenguaje audiovisual desde el ámbito de la comprensión narrativa y de la estética del cine. Sus dimensiones se detallan a continuación:

- **Dimensión Cognitiva.** La observación como proceso de comprensión narrativa. Corresponde al ámbito cognitivo, entendida como el conjunto de procesos mentales implicados en la interpretación del relato audiovisual. Para Bordwell (2016), el espectador realiza un trabajo activo de inferencia al observar una película, construyendo significados a partir de la puesta en escena, el montaje y la estructura temporal del relato. En este sentido, los estudiantes de la UNEMI son guiados para pasar de una mirada superficial, centrada en la anécdota o la acción, a una mirada analítica que desentraña los códigos visuales y sonoros del lenguaje audiovisual. Durante las prácticas de aula, los estudiantes analizan secuencias de filmes como *Birdman o Roma*, identificando recursos como el plano secuencia, la profundidad de campo y la iluminación narrativa, reconociendo cómo estos elementos construyen significados más allá del diálogo. La pertinencia de esta dimensión radica en que permite observar la formación del pensamiento crítico y visual, elemento esencial en la educación audiovisual (Nichols, 2010); (Casetti & Di Chio, 2011).

- **Dimensión Metodológica.** Aprender a observar antes que producir. Se encauza en una metodología de aprendizaje centrada en el principio de que se aprende a narrar observando cine con conciencia narrativa. Este enfoque, inspirado en el pensamiento de Salmon y Perkins (1989) sobre el aprendizaje visible, transforma la experiencia en un proceso reflexivo más que técnico. El docente estructura las sesiones a partir del análisis comparativo de fragmentos cinematográficos, donde cada estu-

diante identifica los mecanismos de construcción de sentido, tiempo, ritmo, punto de vista, color, sonido, y los discute colectivamente. Esta metodología se fundamenta en la pedagogía del ver (Aumont, 2009), que sostiene que el aprendizaje audiovisual surge de la observación crítica y no de la mera ejecución instrumental. La relevancia de esta dimensión estriba en su capacidad para generar aprendizajes significativos y sostenibles, articulando teoría, práctica y reflexión.

- **Dimensión Comunicativa.** El diálogo como construcción de sentido colectivo. Aborda la interacción comunicativa dentro del aula como medio para fortalecer la comprensión del relato audiovisual. A juicio de Vygotsky (1979), el aprendizaje ocurre en la zona de desarrollo próximo, es decir, en el espacio donde el intercambio de ideas permite construir conocimiento compartido. En este contexto, los debates posteriores a la observación cinematográfica se convierten en espacios de mediación entre la experiencia perceptiva individual y la interpretación colectiva del grupo. Los estudiantes discuten la función narrativa de la cámara, la emoción transmitida por la banda sonora o el simbolismo cromático, construyendo una comunidad de análisis donde la interpretación se enriquece con la diversidad de miradas. Esta dimensión comunicativa es clave para desarrollar la competencia interpretativa y argumentativa del estudiante, base esencial de toda formación en medios y producción audiovisual (Buckingham, 2003; Carlino, 2005)

- **Dimensión Estética.** Sensibilidad y percepción del lenguaje visual. Refiere a la formación de la sensibilidad artística como parte esencial de la educación audiovisual. Siguiendo a Deleuze (1987), el cine es pensamiento en imágenes, y su comprensión requiere una disposición perceptiva que reconozca la belleza, la forma y la poética visual como portadoras de significado. Durante las clases, los estudiantes son motivados a identificar cómo la composición del encuadre, el color o el movimiento de cámara generan emoción, tensión o atmósfera. La observación detenida de escenas emblemáticas, como las de *In the Mood for Love*, permite reconocer el valor estético como vehículo de la narrativa. Esta dimensión amplía la mirada técnica hacia una mirada sensible, cultivando la apreciación del arte cinematográfico como lenguaje.

- **Dimensión Formativa.** De la observación a la autorreflexión profesional. Vincula la experiencia con el desarrollo profesional del estudiante. La observación reflexiva de películas se convierte en un ejercicio de autoconciencia sobre el rol del futuro productor o realizador audiovisual. Schön (1992) plantea que la práctica reflexiva permite transformar la experiencia en conocimiento, y en este caso, la observación cinematográfica se convierte en una práctica metacognitiva donde el estudiante aprende a pensar el audiovisual antes de hacerlo. De esta forma, se fomenta una identidad profesional crítica, capaz de distinguir entre la producción superficial de contenido y la construcción consciente de narrativas con propósito comunicativo y estético. Esta dimensión formativa es la que finalmente da sentido integral a la experiencia, enlazando el aprendizaje teórico con la práctica futura del oficio audiovisual.

La organización de estas cinco dimensiones permite comprender la experiencia educativa como un proceso sistémico de construcción del pensamiento narrativo audiovisual. Cada una de ellas ofrece un lente de análisis que revela las capas de la enseñanza y aprendizaje de la narrativa cinematográfica, preparando el terreno para el siguiente paso del proceso: la formulación de indicadores que permitan evaluar de forma cualitativa los logros y transformaciones alcanzados en los estudiantes.

1.10. De las Dimensiones a los Indicadores: hacia la observación de los avances formativos en la narrativa audiovisual.

El paso de las dimensiones teóricas a la construcción de indicadores observables constituye un momento esencial en el proceso de sistematización de la experiencia educativa. Una vez definidos los ejes que organizan el aprendizaje surge la necesidad de traducir estos marcos conceptuales en manifestaciones concretas del aprendizaje, que puedan ser identificadas, evaluadas y verificadas en el aula.

Como señala Jara Jara (2018), la sistematización debe ofrecer evidencias que demuestren cómo se transforma la práctica pedagógica y el conocimiento de los participantes. En el contexto de la asignatura de Narrativa Audiovisual los indicadores permiten observar el grado en que los estudiantes logran comprender, analizar y reflexionar sobre el lenguaje

audiovisual, desplazando el foco de la mera producción de videos hacia la construcción de sentido y pensamiento narrativo.

Esta transformación se evidencia en las discusiones colectivas, los análisis de escenas y la argumentación visual que los estudiantes desarrollan durante el proceso.

- **Indicadores de la Dimensión Cognitiva: Comprensión y análisis del relato audiovisual.** Los indicadores cognitivos buscan evidenciar la capacidad del estudiante para identificar, describir y explicar los componentes narrativos y visuales del cine. A decir de Bordwell (2016), la comprensión narrativa en el espectador se basa en la inferencia y en la capacidad de relacionar los elementos fílmicos para construir significado.

  Los indicadores: a) reconocen la estructura narrativa de una secuencia (inicio, desarrollo, clímax y desenlace), b) identifican el uso de recursos visuales como el plano, el encuadre, la iluminación o el movimiento de cámara, y explican su función dentro de la narrativa, y c) establecen relaciones entre la composición visual y la intención emocional o simbólica del relato. Un ejemplo es el análisis de la escena inicial de donde el estudiante interpreta cómo el plano secuencia contribuye a construir una sensación de continuidad psicológica del personaje. Este tipo de análisis demuestra la comprensión profunda del relato audiovisual, validando la dimensión cognitiva a través de indicadores observables.

- **Indicadores de la Dimensión Metodológica: Aplicación reflexiva de la observación crítica.** Los indicadores se relacionan con la capacidad del estudiante para aplicar un método de observación consciente y sistemático en el análisis audiovisual. Salmon y Perkins (1989) sostienen que el aprendizaje significativo se genera cuando el estudiante hace visible su propio proceso de pensamiento, lo que ocurre al observar y comentar una película con una mirada crítica.

  Los indicadores: a) aplican una metodología de análisis audiovisual basada en la observación guiada de fragmentos fílmicos, b) formulan hipótesis sobre la intención narrativa del director a partir de la observación de elementos técnicos y c) utilizan el vocabulario técnico y narrativo adecuado en la discusión colectiva. Un ejemplo se da cuando los estudiantes película Roma y explican cómo el sonido ambiental y el blanco y negro refuerzan la atmósfera de memoria y realismo. Este indicador evidencia la apropiación metodológica del aprendizaje a partir del análisis audiovisual reflexivo.

- **Indicadores de la Dimensión Comunicativa: Argumentación y diálogo interpretativo.** La dimensión comunicativa se evidencia en la interacción verbal y escrita, donde los estudiantes argumentan, debaten y co-construyen significados. De acuerdo con Vygotsky (1979), el aprendizaje ocurre en el diálogo, donde las interpretaciones individuales se enriquecen por la mediación social.

  Los indicadores: a) participan activamente en el análisis grupal aportando ideas fundamentadas, b) escuchan, contrastan y reformulan sus interpretaciones a partir de las intervenciones de sus compañeros y c) argumentan su punto de vista empleando conceptos teóricos del lenguaje audiovisual. Un ejemplo se produce en los foros de análisis, donde los estudiantes discuten la escena del pasillo en la película In the mood for love, analizando la tensión emocional a través del color y el encuadre. La calidad del diálogo y la solidez conceptual de las intervenciones permiten medir los avances comunicativos y reflexivos de la experiencia.

- **Indicadores de la Dimensión Estética: Sensibilidad y apreciación visual.** Esta dimensión se traduce en indicadores que permiten observar la capacidad del estudiante para percibir, valorar y expresar la estética cinematográfica como parte del lenguaje narrativo. Deleuze (1987) plantea que la estética en el cine es un modo de pensamiento visual.

  Los indicadores: a) reconocen el valor estético en la composición de la imagen y su relación con la narrativa, b) expresan sensibilidad frente a la función emocional del color, la textura o la iluminación y c) relacionan las decisiones estéticas del director con la intención narrativa del relato. En la práctica, se evidencia cuando los estudiantes identifican cómo la iluminación rojiza en *Her* simboliza la intimidad emocional del protagonista. Este tipo de interpretación estética demuestra la formación de una mirada sensible y crítica que trasciende la observación superficial del contenido.

- **Indicadores de la Dimensión Formativa: Autorreflexión y transferencia del aprendizaje.** La dimensión formativa integra los avances de las anteriores y se enfoca en el desarrollo de la autonomía y la conciencia profesional del estudiante. Schön (1992) sostiene que el aprendizaje significativo surge cuando el sujeto reflexiona sobre su propia práctica y la transforma en conocimiento operativo.

Los indicadores:

a) reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje a partir de la observación audiovisual,

b) transfieren los conocimientos adquiridos al diseño de propuestas narrativas propias y

c) reconocen la diferencia entre producir contenido audiovisual y construir narrativa con intención. Un ejemplo ocurre cuando los estudiantes elaboran un breve guion visual inspirado en un fragmento analizado, aplicando conscientemente los recursos narrativos aprendidos. Esta evidencia muestra la consolidación de la competencia narrativa y reflexiva como resultado del proceso formativo.

La formulación de indicadores observables permite transformar los conceptos teóricos y las dimensiones analíticas en herramientas de evaluación pedagógica concretas. Cada indicador evidencia un nivel de avance en el proceso de aprendizaje, haciendo visible la evolución del estudiante desde la percepción ingenua hasta la comprensión crítica del lenguaje audiovisual. Además, posibilita la verificación sistemática de los logros alcanzados, preparando el terreno para el siguiente momento metodológico: la definición de fuentes y métodos de verificación, que permitirán consolidar empíricamente la validez de la experiencia y su impacto en la formación audiovisual universitaria.

1.11. Fuentes y Métodos de Verificación: evidencias del aprendizaje en la observación de la narrativa audiovisual

La verificación de los indicadores establecidos en la experiencia pedagógica constituye un paso fundamental para garantizar la validez y confiabilidad del proceso de sistematización. Según Flick (2022), la verificación permite evidenciar cómo los aprendizajes se manifiestan en situaciones concretas de aula. En el caso de la asignatura Narrativa Audiovisual, la necesidad de verificar los avances formativos responde al interés de demostrar que los estudiantes desarrollan una comprensión crítica y reflexiva del lenguaje

audiovisual, superando la noción errónea de que aprender narrativa implica únicamente la producción técnica de videos.

La verificación, por tanto, se concibe aquí como un proceso de observación sistemática, triangulación y análisis de evidencias, que permite confirmar si los estudiantes han adquirido la capacidad de leer, interpretar y argumentar sobre los relatos cinematográficos desde una mirada académica y creativa. Estas fuentes constituyen el conjunto de asignatura, registros y testimonios que permiten constatar la presencia de los indicadores definidos en las dimensiones analíticas. De acuerdo con Hernández et al. (2014), la selección de fuentes debe responder a criterios de pertinencia, accesibilidad y validez en relación con los objetivos de investigación o sistematización. En esta experiencia docente, las fuentes se agrupan en tres categorías principales:

- **Fuentes documentales.** Incluyen los productos académicos elaborados por los estudiantes, tales como fichas de análisis de escenas, ensayos reflexivos, guiones narrativos y registros audiovisuales de debates en clase. Estos documentos permiten observar el progreso conceptual y la aplicación del lenguaje técnico. Por ejemplo, una ficha de análisis sobre la película *Roma* puede evidenciar cómo el estudiante describe el uso del sonido diegético para construir atmósfera, mostrando comprensión del componente narrativo y sonoro.

- **Fuentes observacionales.** Se sustentan en la observación directa del comportamiento de los estudiantes durante las sesiones de análisis audiovisual. El docente utiliza una guía de observación basada en los indicadores definidos, registrando aspectos como la participación activa, la argumentación, la utilización del vocabulario técnico y la capacidad de inferir significados a partir de la imagen. Siguiendo a Angrosino (2012), la observación participante permite captar las interacciones en su contexto natural, convirtiéndose en una fuente privilegiada para evaluar la apropiación del aprendizaje audiovisual.

- **Fuentes testimoniales.** Comprenden entrevistas y encuestas aplicadas a los estudiantes, orientadas a recoger percepciones sobre el proceso de aprendizaje. Estas fuentes permiten contrastar la visión del docente con la autoevaluación del estudiante, garantizando la triangulación de la información. Las respuestas reflejan, por ejemplo, cómo el estudiante valora la diferencia entre “mirar una película” y “analizar una narrativa cinematográfica”, revelando la interiorización del enfoque reflexivo de la asignatura.

La combinación de estas tres fuentes permite construir una visión holística del proceso formativo, integrando la evidencia empírica (documental), la experiencia vivida (observacional) y la percepción subjetiva (testimonial). Es así que la aplicación de métodos cualitativos resulta la más adecuada para este tipo de experiencia, dado que el objetivo es comprender los procesos de aprendizaje en su profundidad interpretativa. Tal como señalan Denzin y Lincoln (2007), los métodos cualitativos permiten captar los significados que los sujetos atribuyen a su experiencia educativa, lo que se alinea con el propósito de la cátedra de Narrativa Audiovisual.

- **Método de observación sistemática.** Se emplea una ficha estructurada con criterios derivados de los indicadores de cada dimensión (cognitiva, metodológica, comunicativa, estética y formativa). Este método posibilita registrar evidencias concretas durante el análisis de escenas, tales como la identificación de recursos visuales, la argumentación teórica o la capacidad de relacionar elementos técnicos con significados narrativos. Por ejemplo, se anota cuando un estudiante explica cómo un plano cenital genera una sensación de vulnerabilidad del personaje, lo que verifica el dominio cognitivo y estético.

- **Método de análisis documental.** Este método se aplica a los textos producidos por los estudiantes (ensayos y fichas de análisis) para examinar la coherencia conceptual y el uso del lenguaje técnico. A partir del enfoque de Krippendorff (2018), se codifican fragmentos textuales relacionados con los indicadores, como el uso correcto de términos cinematográficos ("plano americano", "punto de vista", "montaje paralelo"), demostrando la apropiación de la terminología y la reflexión crítica.

- **Método de encuesta reflexiva.** Se utiliza un cuestionario semiestructurado donde los estudiantes valoran su propio proceso de aprendizaje. Las preguntas exploran su percepción sobre el cambio en la forma de mirar cine, la utilidad de las discusiones colectivas y la relación entre observación y creación. Este método permite verificar la dimensión formativa al revelar la autoconciencia del estudiante sobre su evolución. Por ejemplo, un estudiante puede afirmar: "Antes solo veía la historia, ahora reconozco cómo el color y el sonido me guían emocionalmente", confirmando la interiorización de la mirada analítica.

- **Triangulación de métodos.** Finalmente, se aplica la triangulación como estrategia de validación, comparando los resultados obtenidos por distintas fuentes y méto-

dos. Flick (2022) destaca que la triangulación aumenta la credibilidad del análisis al integrar múltiples perspectivas sobre un mismo fenómeno. En este caso, el cruce entre observaciones del docente, documentos de los estudiantes y encuestas reflexivas permite confirmar la coherencia y solidez de los avances formativos observados.

La utilización de estas fuentes y métodos permite comprender el proceso educativo como una práctica reflexiva documentada. La verificación, entendida desde la perspectiva de Schön (1992), se convierte en una herramienta que consolida el aprendizaje profesional del docente al evidenciar cómo las estrategias implementadas producen transformaciones reales en los estudiantes. De este modo, la verificación constituye en un espacio de reflexión y legitimación académica, donde la observación, la evidencia documental y la voz del estudiante dialogan para dar cuenta de un aprendizaje auténtico. Este enfoque prepara el camino para la siguiente etapa del proceso: la justificación teórica y metodológica, donde se argumentará por qué las estrategias aplicadas resultan pertinentes y transferibles dentro del campo de la enseñanza del lenguaje audiovisual en la educación superior.

1.12. Justificación Teórica y Metodológica: Integración de conceptos, dimensiones, indicadores y métodos en la enseñanza de la narrativa audiovisual

La justificación teórica de esta experiencia docente se sustenta en la necesidad de reconocer que el aprendizaje en el campo de la Narrativa Audiovisual involucra una formación integral en la lectura, interpretación y análisis crítico de las imágenes. La enseñanza del lenguaje audiovisual debe orientarse hacia la comprensión de los mecanismos narrativos, estéticos y simbólicos que estructuran la obra cinematográfica, permitiendo a los estudiantes desarrollar una mirada consciente sobre la construcción de sentido. Es por ello que la sistematización de esta experiencia encuentra su fundamento en la convergencia entre teoría, práctica reflexiva y verificación metodológica. El proceso pedagógico se construye sobre la premisa de que aprender a observar es el primer paso para aprender a crear, idea respaldada por Bordwell y Thompson (2011), quienes sostienen que la comprensión de la forma fílmica precede a la capacidad de manipularla creativamente.

Los conceptos fundamentales que guían esta sistematización, lenguaje audiovisual, narrativa, observación y aprendizaje reflexivo, se integran bajo una perspectiva que combina los aportes del constructivismo pedagógico, la teoría de la percepción cinematográfica y la pedagogía crítica del arte. Por ejemplo, desde el constructivismo (Piaget, 1988; Vygotsky, 1979), el aprendizaje se concibe como un proceso activo en el cual el conocimiento se construye a partir de la interacción del sujeto con su entorno. En este caso, el entorno son las imágenes en movimiento y sus múltiples niveles de significación. El aula se transforma en un espacio de interpretación colectiva donde el estudiante construye saberes sobre el relato audiovisual mediante la observación guiada y la reflexión compartida. Este enfoque se articula con la noción de observación estética propuesta por Deleuze (1983), quien plantea que el espectador participa activamente en la producción de sentido a través de la relación entre tiempo, movimiento y mirada. Así, la observación de escenas se convierte en una práctica epistemológica que permite "pensar con las imágenes" (Rancière, 2010) y no solo reproducirlas.

La narrativa audiovisual se presenta entonces como un campo de aprendizaje integral que vincula la dimensión cognitiva (comprensión conceptual del lenguaje audiovisual), la dimensión estética (sensibilidad frente a la composición visual y sonora), la dimensión metodológica (uso de estrategias analíticas y de observación) y la dimensión comunicativa (capacidad de argumentar e interpretar). Cada una de estas dimensiones se traduce en indicadores observables que guían el proceso de verificación, como la capacidad de identificar recursos narrativos, argumentar decisiones estéticas o reconocer la función expresiva del sonido. La coherencia metodológica del proceso radica en la correspondencia entre los indicadores planteados y los métodos de verificación seleccionados. Desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (2007), la validez en la investigación cualitativa se fortalece cuando las herramientas de análisis están alineadas con la naturaleza del fenómeno estudiado. En esta experiencia, los indicadores relacionados con la comprensión narrativa, la argumentación teórica y la observación estética se verifican mediante tres métodos complementarios: observación sistemática, análisis documental y encuesta reflexiva.

- La observación sistemática permite registrar conductas y discursos en el aula, evidenciando cómo los estudiantes aplican los conceptos aprendidos en tiempo real. Se apoya en el modelo de observación de Angrosino (2012), que prioriza la descripción densa de las interacciones educativas.

- El análisis documental, basado en Krippendorff (2018), posibilita examinar los pro-

ductos académicos (fichas, ensayos, guiones), codificando la presencia de conceptos teóricos y terminología técnica del lenguaje audiovisual.

- La encuesta reflexiva, inspirada en Schön (1992), ofrece un espacio de metacognición donde los estudiantes reconocen su propio proceso de aprendizaje y su transición de espectadores pasivos a analistas activos.

La integración de estos métodos responde a una lógica de triangulación, que, según Flick (2022), garantiza la confiabilidad al contrastar información obtenida desde distintas perspectivas. De esta forma, la verificación se concibe como un mecanismo de comprensión profunda del desarrollo formativo. Es así que la coherencia del conjunto se sustenta en una base epistemológica que concibe el aprendizaje como una práctica dialógica entre la experiencia y la reflexión. Freire (1997) señala que el conocimiento auténtico surge del diálogo crítico con la realidad; en este caso, la realidad audiovisual. Bajo este principio, el análisis de fragmentos cinematográficos busca comprender cómo el lenguaje audiovisual actúa como discurso social y cultural.

En función de lo expuesto, la relación entre la teoría y la práctica se alinea con la noción de "saber hacer con conciencia" de Eisner (2004), que define la educación artística como un espacio para desarrollar la sensibilidad y el juicio estético mediante la observación intencionada. En consecuencia, observar cine se convierte en una práctica formativa, no pasiva, en la que el estudiante aprende a descifrar la gramática visual para aplicarla posteriormente en su propia producción audiovisual.

Desde esta perspectiva, los métodos aplicados se avizoran como componentes integrados en una estrategia formativa coherente. La observación documenta el proceso; el análisis textual profundiza en la comprensión conceptual; y la encuesta reflexiva revela la transformación interior del sujeto. El docente actúa como mediador del aprendizaje, guiando la mirada del estudiante hacia la estructura invisible del relato audiovisual. Así, la metodología implementada fomenta una cultura académica del ver, esencial para la formación de profesionales críticos y creativos en comunicación visual.

La integración de estos elementos —conceptos, dimensiones, indicadores y métodos— tiene una proyección directa en el vínculo curricular de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. En primer lugar, refuerza las competencias del área de Narrativa y Lenguaje Audiovisual, promoviendo la capacidad de análisis y pensamiento crítico. En segundo lugar, aporta a la línea formativa de Diseño y Producción de Contenidos, al consolidar la comprensión de la narrativa como fundamento previo a la creación.

De esta manera, la experiencia sistematizada se convierte en un modelo pedagógico replicable para otras asignaturas del campo audiovisual, donde la observación rigurosa de fragmentos cinematográficos se asume como un método didáctico central. La práctica docente, sostenida en la reflexión teórica, se proyecta como un aporte a la innovación educativa universitaria, fortaleciendo la formación de profesionales capaces de comprender, analizar y crear narrativas desde una mirada crítica, ética y estética.

La fundamentación teórica que sustenta esta experiencia docente parte de la convicción de que la enseñanza de la narrativa audiovisual debe ir más allá de la producción técnica del video, orientándose hacia el desarrollo de una mirada analítica, crítica y reflexiva sobre el lenguaje de las imágenes. Esta perspectiva transforma la práctica educativa en un espacio de diálogo y descubrimiento, donde observar se convierte en un acto de aprendizaje profundo.

En el contexto de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, este enfoque metodológico se configura como una respuesta a una necesidad recurrente: formar estudiantes que comprendan que la creación audiovisual surge del entendimiento estructural y simbólico de la narrativa. Por tanto, el aula se convierte en un laboratorio de análisis, donde los estudiantes de segundo semestre desarrollan competencias críticas mediante la observación de fragmentos de películas y el análisis del lenguaje audiovisual como sistema de significación.

De acuerdo con Carlino (2005), el aprendizaje disciplinar en la universidad requiere transitar del conocimiento instrumental al conocimiento reflexivo, capaz de vincular teoría y práctica en un mismo proceso cognitivo. En este sentido, la sistematización de la experiencia permite articular los conceptos teóricos con las dimensiones del aprendizaje, los indicadores de observación y los métodos de verificación, construyendo una estructura pedagógica coherente que favorece la comprensión integral de la narrativa audiovisual.

1.13. Conceptos estructurantes: el fundamento teórico del observar y narrar

El primer eje de integración lo constituye el lenguaje audiovisual, entendido como un sistema de signos que articula imagen, sonido, movimiento y tiempo en la producción de sentido (Bordwell & Thompson, 2011). El lenguaje refiere a una gramática compleja que permite comunicar emociones, ideas y estructuras narrativas. Por su parte, la narrativa

audiovisual se concibe como la organización temporal y estética de los acontecimientos que dotan de coherencia al relato, integrando elementos visuales, sonoros y simbólicos (Chatman, 1980).

El concepto de observación se convierte aquí en el núcleo metodológico. Deleuze (1983) plantea que ver cine implica pensar a través de imágenes; el espectador, y por extensión, el estudiante, participa activamente en la creación de sentido al relacionar la imagen con su experiencia perceptiva.

Esta idea se vincula con la propuesta de Rancière (2010), quien describe al espectador emancipado como aquel que reconstruye los significados desde su propia interpretación. El aprendizaje reflexivo, propuesto por Schön (1992), se entiende como el proceso mediante el cual el sujeto revisa críticamente su experiencia y transforma sus prácticas futuras. En el aula de narrativa audiovisual, esta reflexión se manifiesta cuando los estudiantes reconocen que el análisis de escenas es el cimiento de su competencia como narradores visuales.

Estos conceptos operan como pilares interdependientes: el lenguaje audiovisual es el objeto de estudio; la narrativa es su estructura; la observación es el medio de aproximación; y la reflexión es el resultado formativo. En efecto, la integración de los conceptos, dimensiones, indicadores y métodos configura un modelo pedagógico coherente con la filosofía de la educación audiovisual reflexiva. Desde la postura teórica de Freire (1997), la enseñanza debe promover una conciencia crítica sobre los lenguajes culturales. Esta experiencia lo logra al convertir la observación en una herramienta emancipadora: el estudiante deja de ser consumidor de imágenes para convertirse en lector crítico y productor consciente.

En términos epistemológicos, el enfoque se inscribe en la tradición constructivista y dialógica, que asume el aprendizaje como una construcción social mediada por el lenguaje (Vygotsky, 1979). La observación de escenas, los debates y los ejercicios de análisis constituyen instancias de interacción donde el conocimiento se co-construye. Al mismo tiempo, la práctica docente se nutre de la reflexión en la acción Schön (1992), donde el profesor analiza su propio desempeño y adapta las estrategias a las necesidades del grupo. Esta coherencia se refleja también en la estructura del proceso:

- Los conceptos definen qué se enseña.
- Las dimensiones organizan cómo se aprende.
- Los indicadores muestran qué se observa.

- Los métodos permiten cómo se verifica.

El resultado es un sistema articulado que convierte la teoría en práctica verificable y la observación en experiencia formativa. Y es que la integración de los elementos revela que el aprendizaje de la narrativa audiovisual no se construye a partir de ver con conciencia. La práctica docente descrita demuestra que observar es una forma de pensar, interpretar y producir sentido, y que la educación audiovisual debe priorizar el desarrollo de la mirada crítica antes que la destreza técnica.

La coherencia teórica y metodológica alcanzada garantiza que la experiencia docente trascienda el aula, consolidándose como una propuesta replicable dentro de la formación universitaria en comunicación audiovisual y como una contribución significativa a la reflexión pedagógica contemporánea sobre el valor educativo de la observación en el arte de narrar con imágenes.

La experiencia desarrollada ha permitido reconocer la importancia de transformar la práctica educativa en un proceso de comprensión y reflexión sobre el lenguaje audiovisual. Este proceso de observación guiada fortalece la capacidad de análisis crítico del estudiante, así como su competencia interpretativa frente a los relatos audiovisuales.

Sin embargo, la riqueza de esta experiencia práctica demanda un sustento teórico que permita comprender en profundidad los fundamentos del lenguaje audiovisual y sus implicaciones pedagógicas. La reflexión empírica del aula debe ser acompañada de una base conceptual que explique cómo la narrativa audiovisual se estructura, cómo opera el sentido en la imagen, y por qué la observación sistemática se convierte en una herramienta de aprendizaje significativa. Justificar conceptualmente la experiencia es necesario para validar su pertinencia académica y vincular la práctica docente con los marcos teóricos que sustentan la enseñanza del audiovisual como lenguaje integrador.

1.14. Análisis curricular: de la fundamentación teórica a la formación profesional

La fundamentación teórica desarrollada permite comprender que el aprendizaje en la materia de Narrativa Audiovisual no se limita a la adquisición de técnicas de producción, sino que se orienta hacia la construcción de una mirada crítica, interpretativa y reflexiva sobre el lenguaje audiovisual. Este enfoque metodológico —basado en la observación, el análisis de escenas y la interpretación de fragmentos fílmicos— constituye una práctica

formativa esencial que conecta de manera directa con los propósitos del currículo de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la UNEMI. En este sentido, el aula se convierte en un espacio de desarrollo de competencias profesionales donde la teoría, la estética y la práctica se integran en un mismo proceso formativo.

La experiencia sistematizada se vincula estrechamente con el perfil de egreso de la carrera, que plantea la formación de profesionales capaces de comprender, diseñar y comunicar contenidos audiovisuales con sentido narrativo, ético y estético. Analizar la narrativa cinematográfica permite que los estudiantes reconozcan los principios que sustentan la construcción del discurso visual y los apliquen posteriormente en su práctica profesional. Así, la observación crítica se transforma en una competencia transversal que fortalece otras áreas del currículo, como la dirección de arte, la edición y la producción audiovisual, dotando al futuro profesional de un pensamiento estructurado y sensible frente al poder comunicativo de las imágenes.

De esta manera, la experiencia descrita contribuye a la formación integral del estudiante, ya que fomenta la capacidad de interpretar contextos, analizar relatos visuales y construir discursos propios con conciencia estética. El proceso de aprendizaje basado en la observación y la reflexión audiovisual anticipa la emergencia de competencias clave del perfil de egreso, tales como la comprensión del lenguaje audiovisual, la lectura crítica de los medios, la capacidad analítica y argumentativa, y la creatividad narrativa.

La articulación entre la fundamentación teórica y el currículo de la carrera demuestra que la enseñanza de la narrativa audiovisual en la UNEMI trasciende el ámbito técnico para convertirse en un espacio de formación profesional humanista y crítica. Este puente, por tanto, prepara el terreno para identificar y analizar las competencias específicas que emergen de esta experiencia, las cuales serán abordadas en el siguiente apartado del proceso de sistematización.

La experiencia pedagógica desarrollada en la cátedra de Narrativa Audiovisual permitió reconocer la importancia de articular los procesos de enseñanza con el desarrollo de competencias profesionales, entendidas como el conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que el estudiante moviliza para resolver situaciones concretas del ámbito audiovisual. En este contexto, la metodología centrada en la observación de escenas, fragmentos de películas y análisis narrativo favoreció no solo la comprensión teórica del lenguaje cinematográfico, sino también la formación de un pensamiento reflexivo y crítico, indispensable para la práctica profesional.

En primer lugar, emerge la competencia de análisis y comprensión del lenguaje audiovisual, la cual permite que los estudiantes descifren los códigos que estructuran la imagen y el sonido como formas de significación. Según Bordwell y Thompson (2011) Bordwell y Thompson (2011), la narrativa cinematográfica se sostiene en un sistema de relaciones formales y expresivas que comunican ideas, emociones y valores a través de la puesta en escena, el montaje y el punto de vista. Al enfrentarse a escenas cuidadosamente seleccionadas, los estudiantes aprenden a identificar estas estructuras internas, desarrollando una capacidad interpretativa que trasciende la simple apreciación estética. Esta competencia se convierte en la base para comprender que hacer cine no es solo grabar imágenes, sino saber leerlas, analizarlas y reconstruirlas con sentido narrativo.

En segundo lugar, se consolida la competencia comunicativa y expresiva en contextos audiovisuales, vinculada a la capacidad del estudiante para transformar sus análisis en propuestas creativas coherentes con los principios del lenguaje audiovisual. La observación de fragmentos de películas permite que el aprendizaje ocurra por imitación consciente y por comprensión estructural, en lugar de la repetición técnica.

Como afirma Martín Serrano (2017), la comunicación audiovisual exige comprender el acto comunicativo como un proceso intencional donde la forma, el contenido y el contexto dialogan permanentemente. Desde esta perspectiva, los estudiantes aprenden a construir mensajes con claridad, pertinencia y propósito narrativo, fortaleciendo su identidad como creadores audiovisuales.

La experiencia docente propicia el desarrollo de la competencia crítica y ética en la producción de significados audiovisuales. Analizar el discurso cinematográfico desde la observación permite reconocer las ideologías, representaciones sociales y valores implícitos en cada relato visual. Esta conciencia crítica, sustentada en autores como Nichols (2010) y Aumont (2004), impulsa a los estudiantes a reflexionar sobre su papel como comunicadores responsables, capaces de construir mensajes que respeten la diversidad y promuevan una lectura plural de la realidad. De esta manera, la observación se transforma en una práctica ética que orienta la creación audiovisual hacia fines culturales y formativos.

Otra competencia esencial es la capacidad de trabajo colaborativo y aprendizaje dialógico, derivada de la interacción constante en el aula. El análisis grupal de escenas y la discusión colectiva de interpretaciones fortalecen la argumentación, la escucha activa y la construcción compartida del conocimiento. Como plantea Freire (1997), el aprendizaje verdadero se produce en el diálogo entre sujetos que piensan críticamente el mundo que

los rodea. En este sentido, el aula de Narrativa Audiovisual se convierte en un laboratorio de pensamiento colectivo donde cada estudiante aporta su mirada y construye saberes desde la experiencia común.

Finalmente, la metodología implementada promueve la competencia de autonomía y autoevaluación del aprendizaje, en tanto el estudiante asume un rol activo en su propio proceso formativo. La observación reflexiva y el análisis guiado de fragmentos fílmicos le permiten identificar sus avances y desafíos, comprender la evolución de su mirada estética y proyectar su crecimiento profesional. Como señala Kolb (2015), el aprendizaje experiencial se consolida cuando el sujeto reflexiona sobre la práctica, conceptualiza su experiencia y la aplica en nuevos contextos de acción.

Estas competencias —analítica, comunicativa, crítica, colaborativa y autónoma— conforman un perfil formativo integral que responde a las demandas del campo audiovisual contemporáneo. La práctica de observar, analizar y reflexionar sobre la narrativa fílmica no solo amplía el conocimiento técnico, sino que también fortalece la capacidad interpretativa y creativa que define a un profesional de la comunicación visual con pensamiento propio.

La sistematización de esta experiencia permite comprender que la enseñanza de la narrativa audiovisual no se limita a formar realizadores técnicos, sino a educar observadores conscientes, críticos y creativos. Estas competencias, derivadas del proceso de aprendizaje por observación, se proyectan como pilares del currículo de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, reafirmando su orientación hacia la construcción de profesionales competentes, sensibles y comprometidos con la transformación cultural a través de la imagen y el relato.

1.15. Análisis curricular de la experiencia

La experiencia desarrollada en la cátedra de Narrativa Audiovisual se integra de manera directa con los propósitos formativos del currículo de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), en tanto promueve el desarrollo de competencias clave vinculadas al pensamiento narrativo, la reflexión crítica y la producción responsable de mensajes visuales. Este análisis curricular permite establecer los vínculos entre la práctica docente centrada en la observación de escenas cinematográficas y los resultados de aprendizaje definidos en el perfil de egreso de la ca-

rrera, orientados hacia la formación de profesionales capaces de comprender, interpretar y crear discursos audiovisuales significativos desde una perspectiva ética y creativa.

En primer lugar, el enfoque metodológico basado en la observación analítica de fragmentos fílmicos contribuye al logro del resultado de aprendizaje que demanda que el estudiante "interprete los códigos y estructuras narrativas del lenguaje audiovisual para aplicarlos en procesos creativos de comunicación" (UNEMI, 2023). La práctica de observar, analizar y discutir escenas desarrolla en los estudiantes la capacidad de leer las imágenes como textos complejos, reconociendo sus componentes técnicos, estéticos y simbólicos. Esta habilidad constituye un eje transversal en la formación audiovisual, pues sustenta la comprensión profunda de cómo las decisiones de encuadre, montaje, iluminación o sonido articulan sentidos narrativos.

En segundo lugar, la experiencia fortalece el vínculo con la competencia del perfil de egreso relacionada con la producción de contenidos audiovisuales que expresen identidad, diversidad y compromiso social. La metodología empleada, al enfatizar la lectura crítica de la narrativa cinematográfica, fomenta en los estudiantes la conciencia de los valores éticos y culturales que subyacen en toda representación visual. Según Buckingham (2019), la educación audiovisual debe promover la alfabetización crítica que permita a los jóvenes analizar y producir significados con responsabilidad social. En este sentido, la cátedra no se limita a enseñar técnicas de grabación, sino que impulsa una formación integral que articula saber técnico, pensamiento ético y sensibilidad estética.

Asimismo, el proceso pedagógico dialoga con el objetivo curricular que busca desarrollar la capacidad de innovación y experimentación en la creación audiovisual. La observación reflexiva de películas no solo potencia la comprensión teórica, sino que estimula la imaginación y la creatividad de los estudiantes al enfrentarse con modelos narrativos diversos. Siguiendo a Bruner (1991), la narrativa es una forma de pensamiento que estructura la experiencia humana; comprenderla en profundidad es el primer paso para transformarla y crear nuevas formas de relato. Por tanto, la experiencia didáctica descrita prepara a los estudiantes para innovar con fundamento, reconociendo los principios narrativos que sostienen las producciones audiovisuales de calidad.

De igual manera, la interacción constante en el aula, donde los estudiantes argumentan y defienden sus interpretaciones, se vincula con la competencia comunicativa del perfil profesional. La dinámica de debate y análisis colectivo potencia el trabajo colaborativo, la argumentación fundamentada y la autonomía intelectual, competencias consideradas esenciales para el desempeño en entornos profesionales interdisciplinarios. Tal como

plantea Tobón (2013), la formación basada en competencias implica integrar conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de situaciones reales de aprendizaje; en este caso, el aula se convierte en un espacio de experimentación discursiva donde el conocimiento audiovisual se construye de manera compartida.

El vínculo curricular también se refleja en la dimensión investigativa del proceso formativo. Al analizar los discursos fílmicos desde la observación crítica, los estudiantes adquieren herramientas metodológicas que les permiten abordar los productos audiovisuales como objetos de estudio, lo cual se articula con el resultado de aprendizaje que promueve la capacidad de investigación en narrativas visuales y culturales. Según Casetti y Di Chio (2011), el análisis fílmico constituye una práctica científica que combina la observación sistemática con la interpretación teórica, permitiendo comprender el sentido de los textos audiovisuales en su contexto social. Este enfoque fortalece la formación de un profesional reflexivo, capaz de dialogar entre la práctica artística y la investigación académica.

En conjunto, la experiencia desarrollada en la asignatura de Narrativa Audiovisual reafirma la coherencia entre la práctica docente, los objetivos curriculares y las competencias profesionales de la carrera. La metodología de aprendizaje por observación contribuye al desarrollo de un perfil de egreso caracterizado por la comprensión profunda del lenguaje audiovisual, la responsabilidad ética en la creación de contenidos y la capacidad para innovar en la comunicación visual contemporánea.

Este análisis curricular permite concluir que la experiencia trasciende su valor didáctico al constituirse en un modelo de formación integral, en el que la teoría y la práctica dialogan permanentemente. El estudiante aprende a ver para comprender y comprender para crear, lo que asegura una alineación directa entre la experiencia educativa y la misión institucional de la UNEMI: formar profesionales competentes, críticos y comprometidos con el desarrollo cultural y comunicativo del país.

1.16. Identificación de competencias vinculadas a la experiencia

La experiencia pedagógica desarrollada en la asignatura de Narrativa Audiovisual con los estudiantes del segundo semestre de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) se enmarca directamente en el desa-

rrollo de las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso de la carrera. Estas competencias, definidas en la malla curricular y el modelo educativo institucional, orientan la formación hacia la comprensión del lenguaje audiovisual, la producción creativa de contenidos y la reflexión crítica sobre los medios de comunicación contemporáneos Universidad Estatal de Milagro (2023b).

En primer lugar, la experiencia se relaciona estrechamente con la competencia de comprensión del lenguaje audiovisual, que en los documentos curriculares se define como la capacidad del estudiante para "analizar, interpretar y aplicar los principios narrativos, estéticos y técnicos del lenguaje audiovisual en la creación de productos comunicativos coherentes y significativos" Universidad Estatal de Milagro (2023a). Esta competencia constituye el eje central de la cátedra, pues la metodología empleada —basada en la observación de escenas y fragmentos de películas— permite que los estudiantes desarrollen una mirada analítica sobre los recursos expresivos que conforman el relato fílmico. Al aprender a ver antes de producir, los alumnos fortalecen su capacidad de lectura crítica y comprensión estructural de la narrativa visual, entendiendo que cada decisión estética responde a una intención comunicativa.

En segundo lugar, la práctica se vincula con la competencia de creación y producción audiovisual, que busca que el estudiante sea capaz de "concebir, planificar y ejecutar productos audiovisuales innovadores que integren conocimientos técnicos, conceptuales y creativos" Universidad Estatal de Milagro (2023a). Aunque la metodología de la experiencia no se centra en la producción directa de videos, sí constituye un preámbulo esencial para esta competencia. La observación crítica de películas actúa como una fase de formación previa, donde el estudiante internaliza los principios narrativos que luego aplicará en sus procesos creativos. Siguiendo a Nichols (2020) , comprender la estructura de una narrativa audiovisual es condición necesaria para crear discursos propios con coherencia, ritmo y sentido. De este modo, la experiencia docente se convierte en un puente entre la teoría narrativa y la praxis audiovisual. Una tercera competencia involucrada es la de comunicación y pensamiento crítico, descrita en el plan de estudios como la habilidad para "analizar discursos audiovisuales y comunicativos desde perspectivas éticas, culturales y sociales, argumentando con fundamento teórico" Universidad Estatal de Milagro (2023a). Este componente cobra especial relevancia dentro de la experiencia sistematizada, pues los espacios de diálogo y análisis colectivo permiten que los estudiantes discutan las intenciones ideológicas, emocionales y estéticas detrás de cada relato fílmico. La práctica de debatir sobre escenas específicas fomenta el desarrollo de la argumentación discursiva,

la interpretación plural y la reflexión ética sobre los mensajes mediáticos, competencias transversales que fortalecen la identidad profesional del comunicador audiovisual contemporáneo.

La cátedra se relaciona con la competencia investigativa, entendida como la capacidad para "diseñar y desarrollar procesos de análisis e investigación en torno a fenómenos comunicativos y audiovisuales, aplicando metodologías cualitativas y cuantitativas" Universidad Estatal de Milagro (2023b). La metodología de aprendizaje por observación y análisis de fragmentos fílmicos constituye un ejercicio investigativo en sí mismo, en tanto promueve la observación sistemática, la comparación, la formulación de hipótesis y la interpretación de resultados. Siguiendo a Casetti y Di Chio (2011), el análisis audiovisual es una forma de investigación que permite develar la estructura interna de los discursos visuales y su relación con el contexto social y cultural. En consecuencia, los estudiantes no solo aprenden a mirar, sino también a formular preguntas y construir conocimiento desde la observación.

Otra competencia que emerge en esta experiencia es la ética y responsabilidad profesional, presente en el perfil de egreso como el compromiso con "la creación de contenidos audiovisuales que respeten la diversidad cultural, promuevan la inclusión y fomenten el pensamiento crítico" Universidad Estatal de Milagro (2023a). A través del análisis de películas, los estudiantes identifican las representaciones de género, clase, identidad y poder que se articulan en los discursos audiovisuales, aprendiendo a valorar la responsabilidad que implica la producción de imágenes en la sociedad actual. Según Berger (2000), la educación audiovisual debe desarrollar una conciencia crítica sobre el papel de la imagen en la construcción del sentido social. En este marco, la experiencia no solo enseña a observar técnicamente, sino a mirar éticamente.

En conjunto, estas competencias configuran un mapa integral de aprendizaje, donde la observación se convierte en el eje articulador entre la teoría, la práctica y la ética profesional.

El aula de narrativa audiovisual se consolida como un espacio de integración curricular que fomenta la autonomía intelectual y la sensibilidad artística, pilares fundamentales del perfil del egresado de la UNEMI. Las competencias identificadas se proyectan directamente hacia los resultados de aprendizaje de la carrera, los cuales enfatizan la capacidad del estudiante para:

- Analizar críticamente discursos audiovisuales desde sus estructuras narrativas y contextos culturales.
- Aplicar fundamentos teóricos del lenguaje audiovisual en la producción creativa de mensajes visuales.
- Argumentar y comunicar ideas con claridad y responsabilidad ética en entornos colaborativos.
- Desarrollar procesos investigativos orientados al análisis de la narrativa y la estética audiovisual.

Estas proyecciones confirman que la experiencia sistematizada contribuye de manera significativa al cumplimiento del currículo institucional y al fortalecimiento del perfil profesional del comunicador audiovisual. En palabras de Tobón (2013), una competencia no se adquiere únicamente desde la acción práctica, sino desde la comprensión profunda y reflexiva del conocimiento aplicado, principio que guía la metodología de esta asignatura. La relación entre las competencias del perfil de egreso y la experiencia sistematizada en la cátedra de Narrativa Audiovisual evidencia la coherencia pedagógica entre la práctica docente y el marco curricular de la UNEMI. Observar, analizar y comprender el lenguaje audiovisual se convierte en un acto formativo esencial, mediante el cual los estudiantes desarrollan las capacidades necesarias para interpretar el mundo a través de las imágenes y construir relatos que aporten al diálogo cultural y social de su entorno.

1.17. Resultados de aprendizaje fortalecidos en la experiencia

La identificación de los resultados de aprendizaje alcanzados en la experiencia pedagógica constituye un paso esencial para valorar el impacto formativo de la asignatura de Narrativa Audiovisual en la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Estos resultados, entendidos como los logros verificables del proceso educativo, permiten evidenciar de manera concreta cómo los estudiantes transforman su comprensión y desempeño a partir de la práctica.

Según la Guía Institucional de Diseño Curricular de la Universidad Estatal de Milagro (2022b), los resultados de aprendizaje expresan “las capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante demuestra como consecuencia del proceso formativo”,

y su análisis posibilita valorar la coherencia entre la docencia, las competencias y el perfil de egreso. En la experiencia sistematizada, se fortalecieron varios resultados de aprendizaje directamente vinculados con las competencias centrales del perfil profesional.

- El primero de ellos es la capacidad de analizar críticamente los discursos audiovisuales, resultado que se evidencia en la habilidad de los estudiantes para identificar los componentes narrativos, estéticos y técnicos de una escena cinematográfica. A través de la observación de fragmentos fílmicos, los participantes desarrollaron la aptitud para interpretar la relación entre imagen, sonido y montaje como elementos constructores de sentido. Esta destreza responde al resultado de aprendizaje establecido en el plan de estudios, que plantea que el estudiante debe ser capaz de "comprender el lenguaje audiovisual como sistema de significación y aplicarlo al análisis crítico de productos mediáticos" (Universidad Estatal de Milagro, 2023a). Durante las sesiones, los estudiantes lograron verbalizar sus análisis con terminología técnica precisa, demostrando comprensión de conceptos como plano, encuadre, ritmo narrativo y punto de vista, lo que refleja un avance significativo en su alfabetización audiovisual.

- Un segundo resultado de aprendizaje consolidado es la integración del pensamiento narrativo en la construcción de significados audiovisuales. La práctica de observar y discutir escenas propició que los estudiantes identificaran las estructuras narrativas subyacentes —inicio, desarrollo, clímax y desenlace—, así como las estrategias de construcción de personajes y conflictos. De esta manera, comprendieron que la narrativa audiovisual trasciende el simple registro de imágenes para convertirse en una organización del tiempo y del sentido. Este resultado responde a la orientación curricular que propone que el estudiante "analice las estructuras narrativas y sus posibilidades expresivas en la producción audiovisual contemporánea" (Universidad Estatal de Milagro, 2023b). En la práctica, los alumnos lograron relacionar la estructura dramática de las películas analizadas con las futuras producciones que deberán realizar en cursos superiores, evidenciando un aprendizaje transferible.

- El tercer resultado de aprendizaje observado se refiere al desarrollo de la reflexión crítica y ética frente a los discursos visuales. Al analizar escenas con carga simbólica o con representaciones sociales específicas, los estudiantes demostraron una actitud reflexiva frente al papel del creador audiovisual como agente cultural. En

coherencia con los lineamientos institucionales, este resultado se relaciona con la capacidad de "valorar la producción audiovisual desde criterios éticos, culturales y sociales, comprendiendo su impacto en la construcción de imaginarios colectivos" (Universidad Estatal de Milagro, 2023a). Este aprendizaje emergió especialmente en las discusiones donde se abordaron películas con temáticas de género, diversidad y desigualdad social. Los estudiantes no solo identificaron estereotipos, sino que debatieron sobre las responsabilidades del realizador en la representación visual del otro, fortaleciendo una competencia ética fundamental para su futuro ejercicio profesional.

- Otro resultado relevante alcanzado en la experiencia es la capacidad de comunicación y argumentación en contextos académicos, observable en la manera en que los estudiantes defendieron sus interpretaciones durante las actividades grupales. El proceso de análisis fílmico fue concebido como un espacio de diálogo donde cada participante debía sustentar sus puntos de vista con base en evidencias visuales y fundamentos teóricos. Este desempeño corresponde al resultado de aprendizaje que establece que el estudiante debe "comunicar ideas y argumentos sobre el lenguaje audiovisual utilizando terminología técnica, pensamiento crítico y rigor académico" (Universidad Estatal de Milagro, 2023b). De acuerdo con Carlino (2005), la argumentación en el aula universitaria constituye una práctica de alfabetización académica que potencia el desarrollo del pensamiento crítico; en este contexto, la observación fílmica se convirtió en una oportunidad para ejercitar la escritura, el análisis y la oralidad especializada.

- Finalmente, se fortaleció el resultado de aprendizaje vinculado a la capacidad de transferir el análisis teórico a la práctica creativa. Aunque la experiencia no contempló la producción de videos, los estudiantes demostraron, en sus reflexiones finales, que comprendían cómo aplicar los recursos narrativos estudiados en sus futuras obras. Este aprendizaje evidencia una comprensión profunda del principio curricular de la Universidad Estatal de Milagro (2022a), que enfatiza la necesidad de que "la teoría se articule con la práctica en un proceso reflexivo y continuo de aprendizaje significativo". Los participantes mostraron que la práctica audiovisual no se inicia con la cámara, sino con la observación atenta y la comprensión estructural del relato, lo que constituye una base sólida para la producción posterior.

Los resultados de aprendizaje fortalecidos en esta experiencia —el análisis crítico, la comprensión narrativa, la reflexión ética, la argumentación académica y la transferencia teórico-práctica— se corresponden directamente con las competencias del perfil de egreso de la carrera.

La evidencia de su alcance se manifiesta en los debates de aula, los informes analíticos elaborados por los estudiantes y las autoevaluaciones realizadas al cierre del proceso. Estos productos reflejan un aprendizaje significativo que integra saber, hacer y ser, en coherencia con la visión pedagógica de la UNEMI.

La experiencia en la asignatura de Narrativa Audiovisual demuestra que los resultados de aprendizaje no solo se alcanzan mediante la práctica técnica, sino también a través de la observación crítica, la reflexión y el diálogo interpretativo. De este modo, la sistematización de esta experiencia aporta evidencias claras del cumplimiento curricular y prepara el terreno para el siguiente apartado, donde se detallarán las actividades y evidencias específicas que validan el desarrollo de estos aprendizajes en el contexto académico.

1.18. Actividades y evidencias vinculadas al currículo en la experiencia docente

La identificación y análisis de las evidencias de aprendizaje constituyen un componente esencial dentro del proceso de sistematización pedagógica, ya que permiten verificar de manera concreta la correspondencia entre las actividades académicas realizadas y los resultados de aprendizaje esperados en el currículo de la carrera. Tal como plantea la Guía Institucional de Evaluación de Aprendizajes de la Universidad Estatal de Milagro (Universidad Estatal de Milagro, 2023a), las evidencias son “manifestaciones observables, documentadas y verificables del progreso del estudiante en relación con las competencias del perfil profesional”. Por ello, su correcta interpretación no solo valida el proceso formativo, sino que además ofrece información valiosa para la mejora continua de la práctica docente.

En el contexto de la asignatura Narrativa Audiovisual, las actividades se diseñaron bajo una metodología activa y reflexiva centrada en la observación, el análisis y la interpretación de fragmentos cinematográficos. El objetivo principal fue que los estudiantes comprendieran que el ejercicio audiovisual no se limita a la producción técnica de videos, sino que implica un proceso cognitivo profundo de lectura, apreciación y construcción de

sentido. Este enfoque se sustentó en la perspectiva del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1983), quien afirma que el conocimiento adquiere valor cuando se relaciona con las experiencias previas del estudiante y se consolida a través de la reflexión. Entre las actividades desarrolladas se destacan tres momentos principales.

- El primero consistió en sesiones guiadas de observación fílmica, en las cuales los estudiantes analizaron escenas cuidadosamente seleccionadas de películas representativas de distintos géneros y épocas. Cada fragmento se acompañó de una guía de análisis que incluía preguntas orientadas a identificar elementos narrativos, recursos técnicos y decisiones estéticas. Esta actividad permitió fortalecer la capacidad de observación y promover el uso del lenguaje técnico adecuado para describir fenómenos audiovisuales, en coherencia con el resultado de aprendizaje de "comprender el lenguaje audiovisual como sistema de significación" (Universidad Estatal de Milagro, 2022b).

- El segundo momento estuvo dedicado al análisis grupal y discusión interpretativa. En pequeños equipos, los estudiantes compartieron sus apreciaciones y elaboraron una lectura colectiva de las escenas observadas. El docente actuó como mediador del diálogo, incentivando la argumentación fundamentada y la confrontación de ideas. Este ejercicio favoreció el desarrollo de la competencia comunicativa, la capacidad de análisis crítico y el pensamiento reflexivo. Además, permitió evidenciar la comprensión de los principios narrativos y estéticos, así como la habilidad de sustentar las interpretaciones con base en teorías del lenguaje audiovisual. Según Vygotsky (1979), el aprendizaje se consolida mediante la interacción social, y en este sentido, los debates grupales funcionaron como espacios de co-construcción del conocimiento.

- El tercer momento se orientó hacia la producción de informes analíticos y bitácoras reflexivas, donde los estudiantes debían plasmar por escrito sus interpretaciones, relacionando los conceptos vistos en clase con los fragmentos estudiados. Estos textos fueron considerados evidencias de aprendizaje, ya que demostraron no solo la comprensión conceptual, sino también la capacidad de transferencia del análisis teórico a la escritura académica. En varios casos, los estudiantes incorporaron referencias teóricas de autores como Bordwell y Thompson (2013), lo que evidenció un proceso de alfabetización audiovisual y académica.

En cuanto a las evidencias recogidas, se identificaron distintos tipos que permitieron evaluar el cumplimiento de los resultados de aprendizaje y su correspondencia con el currículo.

- Evidencias escritas: se recopilaron informes analíticos, ensayos cortos y fichas de observación que reflejaron la apropiación del lenguaje técnico y la comprensión de las estructuras narrativas.
- Evidencias orales: se registraron las exposiciones y debates grupales mediante grabaciones de aula y rúbricas de evaluación, donde se valoraron la argumentación, la claridad conceptual y la pertinencia de las interpretaciones.
- Evidencias actitudinales: se observaron mediante listas de cotejo la participación activa, la escucha respetuosa y la capacidad de colaboración en los grupos de trabajo, en coherencia con los valores formativos de la carrera.
- Evidencias de reflexión continua: las bitácoras personales se constituyeron en un espacio donde los estudiantes expresaron su proceso de aprendizaje, identificando los avances y dificultades experimentadas durante el análisis de escenas.

Cada una de estas evidencias permitió establecer un vínculo explícito con el currículo de la carrera, particularmente con las competencias referidas al análisis narrativo, pensamiento crítico, comunicación académica y responsabilidad ética en la representación audiovisual. Por ejemplo, en los informes analíticos se evidenció la competencia de “analizar estructuras narrativas para aplicarlas en proyectos de producción audiovisual”, mientras que en los debates se fortaleció la capacidad de “comunicar ideas y argumentar de manera fundamentada en contextos académicos y profesionales”.

La pertinencia de estas evidencias radica en que todas ellas trascienden el nivel descriptivo para evidenciar un aprendizaje transformador, es decir, un proceso donde la estudiante pasa de ser espectador pasivo a analista crítico del discurso audiovisual. Las rúbricas y observaciones cualitativas mostraron que los estudiantes lograron identificar cómo los recursos cinematográficos (planos, montaje, sonido y encuadre) construyen significados narrativos y emocionales. Además, la reflexión escrita demostró que comprendieron que la práctica audiovisual se inicia con la observación consciente y no con la manipulación técnica del equipo, lo cual representa un cambio sustancial en su forma de entender el oficio audiovisual.

Las actividades y evidencias recogidas confirman la coherencia entre la práctica pedagógica y los propósitos curriculares de la asignatura de Narrativa Audiovisual. Este proceso permitió no solo verificar el cumplimiento de los resultados de aprendizaje, sino también fortalecer la integración entre teoría, reflexión y experiencia, principios fundamentales del modelo educativo de la UNEMI. La observación de fragmentos fílmicos, el diálogo interpretativo y la producción de textos analíticos se consolidaron como estrategias pedagógicas efectivas que garantizan la formación integral del estudiante de Multimedia y Producción Audiovisual, preparando su tránsito hacia niveles superiores de creación, análisis y pensamiento crítico en el campo audiovisual contemporáneo.

1.19. Reflexión crítica sobre la alineación curricular de la experiencia

Reflexionar sobre la alineación curricular de una experiencia educativa es un ejercicio fundamental para comprender el grado de coherencia entre las intenciones formativas de un programa académico y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula.

En la enseñanza de Narrativa Audiovisual con estudiantes de segundo semestre de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), esta reflexión adquiere una relevancia especial, pues el campo audiovisual combina saberes técnicos, estéticos y comunicativos que deben articularse con precisión al perfil de egreso. Tal como señala Díaz Barriga (2013), la alineación curricular es un proceso dinámico que exige analizar si las estrategias didácticas, los resultados de aprendizaje y las competencias profesionales se encuentran verdaderamente integrados, garantizando la pertinencia y la coherencia del proceso educativo.

En esta experiencia, el eje metodológico basado en la observación y análisis de fragmentos fílmicos permitió evidenciar una fuerte correspondencia con las competencias del perfil de egreso y los resultados de aprendizaje propuestos en el plan curricular de la UNEMI. Desde el diseño de las actividades, se procuró alinear la enseñanza con la competencia de “analizar estructuras narrativas para aplicarlas en la creación audiovisual”, así como con el resultado de aprendizaje que busca que el estudiante “comprenda y utilice el lenguaje audiovisual como medio de expresión y construcción de significados”. Esta conexión entre teoría y práctica se consolidó a través de estrategias activas, donde la observación se convirtió en un proceso de pensamiento crítico y no en un acto pasivo de

consumo. En coherencia con lo propuesto por Biggs (2005) en su modelo de alineamiento constructivo, la experiencia se estructuró de manera que los objetivos de aprendizaje, las actividades y las evidencias de evaluación se retroalimentaran de forma consistente, lo que generó una experiencia de aprendizaje auténtico.

Una de las principales fortalezas de esta alineación fue la integración entre los ejes conceptuales y las competencias profesionales del programa. La observación analítica de escenas cinematográficas permitió que los estudiantes desarrollaran no solo habilidades técnicas, sino también capacidades de interpretación, reflexión y argumentación, fundamentales en la formación de un comunicador audiovisual crítico y ético. Además, la metodología implementada favoreció la conexión entre los contenidos disciplinares (teoría de la narración, lenguaje audiovisual, análisis fílmico) y las dimensiones actitudinales del currículo, como la colaboración, el respeto por la diversidad de perspectivas y la responsabilidad en la representación audiovisual. Según Tyler (2013), la validez de un currículo radica precisamente en la coherencia entre sus propósitos y las experiencias que promueve, y en este caso, la práctica docente logró mantener dicha coherencia al propiciar un aprendizaje significativo y contextualizado.

La experiencia mostró fortalezas en la evaluación formativa y en la generación de evidencias cualitativas, las cuales permitieron verificar el cumplimiento de los resultados de aprendizaje de manera integral. Las bitácoras reflexivas y los informes de análisis demostraron que los estudiantes comprendieron el lenguaje cinematográfico como un sistema simbólico y narrativo, y no únicamente como una herramienta técnica. Este logro está estrechamente vinculado con la visión institucional de la UNEMI, que enfatiza el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la producción de conocimiento situado Universidad Estatal de Milagro (2022b).

No obstante, en el proceso también se identificaron algunas brechas y limitaciones que resultan valiosas para la mejora continua del diseño curricular y la práctica docente. Una de ellas fue la insuficiencia de tiempo para la profundización teórica, lo que dificultó el desarrollo completo de la fundamentación estética y semiótica del lenguaje audiovisual. Si bien los estudiantes alcanzaron un nivel notable de análisis descriptivo, aún es necesario fortalecer la articulación entre las teorías narrativas y la interpretación simbólica de los recursos fílmicos. Otra brecha observada fue la heterogeneidad de los niveles de alfabetización audiovisual, pues algunos estudiantes presentaban escasa experiencia en lectura crítica de imágenes, lo que exigió al docente diversificar las estrategias pedagógicas para atender distintos ritmos de aprendizaje. Según Perrenoud (2004), las diferencias

en los procesos de aprendizaje deben considerarse como oportunidades para el desarrollo de competencias flexibles, no como limitaciones estructurales del currículo.

También se evidenció que el currículo, aunque contempla la comprensión del lenguaje audiovisual, no explicita suficientemente la dimensión reflexiva y crítica del análisis narrativo, lo cual sugiere la necesidad de incorporar objetivos más específicos relacionados con la lectura de sentido, la interpretación cultural y la ética de la representación. Esta observación coincide con lo que plantea Stenhouse (1987), quien sostiene que el currículo debe concebirse como una hipótesis de trabajo sujeta a revisión permanente, capaz de adaptarse a los cambios del contexto social, tecnológico y formativo.

La reflexión sobre estas fortalezas y limitaciones deja aprendizajes valiosos para el mejoramiento de la alineación curricular y la innovación pedagógica. En primer lugar, reafirma la importancia de situar el aprendizaje audiovisual en una perspectiva reflexiva antes que instrumental, reconociendo que la práctica creativa nace de la observación crítica y del análisis de la narrativa cinematográfica. En segundo lugar, evidencia la necesidad de promover una mayor integración entre las asignaturas teóricas y prácticas de la carrera, garantizando la continuidad del desarrollo de competencias narrativas a lo largo del proceso formativo.

Finalmente, la experiencia invita a repensar los mecanismos de evaluación, de modo que se prioricen evidencias cualitativas —como los análisis escritos y debates argumentativos— sobre las evaluaciones meramente técnicas o de producción final.

La experiencia desarrollada en la materia de Narrativa Audiovisual se encuentra mayoritariamente alineada con el currículo institucional, tanto en su estructura pedagógica como en su propósito formativo. Sin embargo, la reflexión crítica sobre el proceso revela áreas de mejora que permitirán optimizar la enseñanza del lenguaje audiovisual desde una perspectiva integral, crítica y humanista. Esta alineación, entendida no como un cumplimiento formal sino como una búsqueda de coherencia entre el hacer y el aprender, constituye el eje central para seguir fortaleciendo la calidad educativa en la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la UNEMI.

1.20. Aportes curriculares y proyección hacia el análisis estratégico

La experiencia sistematizada en la cátedra de Narrativa Audiovisual con estudiantes de segundo semestre de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) constituye un proceso formativo que trasciende la enseñanza convencional del lenguaje audiovisual para convertirse en una práctica de aprendizaje reflexivo, analítico y crítico. En su conjunto, la experiencia ha permitido integrar las competencias del perfil de egreso, los resultados de aprendizaje, las actividades pedagógicas y las evidencias generadas, en una dinámica coherente que fortalece la formación profesional de los estudiantes. Este cierre busca sintetizar dichos aportes, reconocer las limitaciones encontradas y proyectar el sentido estratégico de los aprendizajes institucionales y pedagógicos emergentes.

El principal aporte curricular de esta experiencia radica en la consolidación de competencias fundamentales del perfil profesional de la carrera, particularmente aquellas relacionadas con la comprensión, análisis y aplicación del lenguaje audiovisual como herramienta de expresión y construcción de sentido. Los estudiantes demostraron avances significativos en su capacidad para interpretar estructuras narrativas, reconocer la función simbólica de los elementos visuales y argumentar críticamente sobre las decisiones estéticas de una obra cinematográfica. Estas competencias se encuentran explícitamente señaladas en el perfil de egreso del plan de estudios de la Universidad Estatal de Milagro (2022b), donde se establece que el egresado debe ser capaz de “analizar y producir contenidos audiovisuales con conciencia narrativa, estética y ética, orientados a la comunicación creativa y socialmente responsable”.

La experiencia contribuyó al fortalecimiento de los resultados de aprendizaje del segundo semestre, entre los cuales destacan: (a) la capacidad de reconocer los componentes del lenguaje audiovisual y su función narrativa; (b) el desarrollo del pensamiento analítico frente a discursos audiovisuales contemporáneos; y (c) la habilidad para vincular teoría y práctica mediante la observación crítica. Las actividades de análisis de escenas, la elaboración de fichas de observación y los debates guiados en aula se convirtieron en instancias formativas clave para la verificación de dichos resultados. Por ejemplo, durante el ejercicio de análisis de la película Ciudad de Dios, los estudiantes lograron identificar cómo los planos, la iluminación y el montaje no solo construyen una estética, sino que

también refuerzan la visión ética del relato, evidenciando una comprensión profunda del lenguaje audiovisual.

Las evidencias recogidas —bitácoras reflexivas, informes comparativos y presentaciones orales— demostraron que los estudiantes no se limitaron a "ver películas", sino que aprendieron a observarlas desde una perspectiva narrativa y crítica, internalizando la diferencia entre hacer video y comprender la narratividad audiovisual. Esta distinción, según Aumont y Marie (2019), es esencial en la formación de profesionales del cine y la comunicación visual, pues marca la transición del pensamiento técnico al pensamiento simbólico, donde la imagen se convierte en lenguaje.

De manera global, la experiencia aportó significativamente al desarrollo del perfil profesional integral que la UNEMI promueve. En primer lugar, fortaleció la competencia comunicativa audiovisual, entendida como la capacidad de leer y construir mensajes visuales desde un enfoque crítico y estético. En segundo lugar, promovió el desarrollo de la competencia reflexiva y ética, al invitar a los estudiantes a cuestionar las representaciones sociales, culturales y políticas contenidas en las narrativas audiovisuales. En tercer lugar, impulsó la competencia creativa y analítica, al combinar la observación teórica con la aplicación práctica en ejercicios de análisis fílmico y construcción narrativa.

El trabajo colaborativo, la discusión en grupo y la argumentación oral también contribuyeron al fortalecimiento de competencias transversales, como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y la capacidad de trabajo en equipo, todas contempladas en el modelo educativo institucional de la Universidad Estatal de Milagro (2022b). Tal integración demuestra que la asignatura de Narrativa Audiovisual no solo cumple un papel formativo dentro del campo disciplinar, sino que actúa como eje articulador entre las dimensiones técnica, estética y ética del perfil profesional.

En términos pedagógicos, la metodología de aprendizaje basada en la observación activa se alinea con lo que Schön (1992) denomina reflexión en la acción, un enfoque que privilegia la comprensión profunda sobre la repetición mecánica. Esta estrategia permitió que los estudiantes transformaran su manera de aprender, pasando de una práctica centrada en la ejecución técnica del video a una comprensión integral del relato audiovisual como producto cultural y comunicativo.

Si bien los resultados obtenidos fueron ampliamente positivos, la sistematización permitió identificar algunas limitaciones que orientan futuras mejoras. En primer lugar, se evidenció que la carga horaria destinada a la asignatura resulta limitada para abordar con mayor profundidad los fundamentos teóricos de la narración cinematográfica. En con-

secuencia, se recomienda ampliar el tiempo destinado al análisis de obras de referencia, permitiendo explorar con más detalle los elementos de guion, estructura dramática y construcción de personajes.

Otra limitación observada fue la necesidad de fortalecer la articulación entre las asignaturas teóricas y prácticas del plan de estudios. Aunque la experiencia de observación logró generar una base sólida de comprensión narrativa, su impacto sería aún mayor si se integrara de manera más explícita con materias como Dirección de Fotografía, Edición o Producción Audiovisual, generando un enfoque interdisciplinario y coherente. Según Stenhouse (1987), la integración curricular es el medio más eficaz para garantizar que los aprendizajes adquieran sentido y continuidad dentro del proceso formativo.

Por último, se observó la conveniencia de incorporar herramientas digitales de análisis audiovisual que permitan al estudiante interactuar de manera más dinámica con el material de estudio. El uso de plataformas colaborativas o software de edición analítica podría potenciar el proceso reflexivo, adaptándolo a las nuevas tendencias pedagógicas del aprendizaje mediado por tecnología (Salinas, 2021).

Esta reflexión integradora permite proyectar la experiencia hacia un análisis estratégico e impacto institucional de la sistematización. La coherencia alcanzada entre las competencias, los resultados de aprendizaje, las actividades y las evidencias constituye un punto de partida sólido para explorar los aportes de esta práctica al mejoramiento curricular y a la innovación pedagógica en la enseñanza del lenguaje audiovisual.

En este sentido, se profundizará en cómo esta metodología —centrada en la observación, la reflexión y la comprensión del discurso audiovisual— puede convertirse en un modelo replicable en otras asignaturas y contextos de formación. Además, se analizará su potencial para consolidar comunidades de aprendizaje entre docentes y estudiantes, promover la investigación pedagógica y fortalecer el vínculo entre la teoría académica y la práctica profesional.

La experiencia vivida en la cátedra de Narrativa Audiovisual representa un aporte significativo al currículo de la carrera, validando la pertinencia de una educación audiovisual basada en la comprensión, la reflexión y la sensibilidad estética. Este cierre no solo resume los logros alcanzados, sino que proyecta un horizonte de mejora continua y transformación educativa en la UNEMI, reafirmando el compromiso con una enseñanza que forma profesionales capaces de leer, pensar y crear desde la narrativa visual.

1.21. Análisis estratégico de la experiencia

El análisis curricular realizado en la experiencia de la asignatura Narrativa Audiovisual permitió comprender cómo los aprendizajes, las competencias y las actividades formativas se alinean para desarrollar en los estudiantes una mirada crítica sobre el lenguaje cinematográfico. Sin embargo, para avanzar hacia una comprensión más profunda de los procesos pedagógicos, es necesario trascender la dimensión curricular y situar la reflexión en el plano estratégico, donde se analizan las decisiones, adaptaciones y acciones que dieron forma al desarrollo real de la experiencia en el aula.

Observar la experiencia desde una perspectiva estratégica permite identificar qué tipo de estrategias pedagógicas se pusieron en juego —tanto las planificadas como las emergentes— y cómo estas contribuyeron al logro de los objetivos formativos. En el contexto de la enseñanza del lenguaje audiovisual, las estrategias no se reducen a métodos o técnicas aisladas, sino que configuran un entramado dinámico que articula intenciones formativas, recursos metodológicos y decisiones docentes frente a las contingencias del proceso educativo. En otras palabras, la estrategia es el puente entre la planificación curricular y la acción pedagógica concreta, entre el diseño y la vivencia formativa.

En la experiencia con los estudiantes de Multimedia y Producción Audiovisual, las estrategias desplegadas adquirieron un valor determinante. La estrategia núcleo se centró en el aprendizaje por observación y análisis de escenas y fragmentos de películas, entendiendo la práctica no como producción inmediata de video, sino como un proceso de comprensión narrativa profunda. En paralelo, se implementaron estrategias de soporte, como el trabajo colaborativo, la retroalimentación guiada y la discusión en grupo, que fortalecieron la participación activa y la reflexión compartida. Finalmente, las estrategias de contingencia surgieron ante desafíos específicos —como la diversidad de niveles de análisis entre los estudiantes o la necesidad de adaptar materiales audiovisuales—, demostrando la flexibilidad docente frente a contextos cambiantes.

Por tanto, situar la mirada en el plano estratégico no solo enriquece el análisis pedagógico, sino que permite reconocer las acciones intencionadas y adaptativas que hicieron posible que la experiencia mantuviera coherencia con el currículo previamente analizado. Este paso abre el camino hacia la descripción y reflexión detallada de las estrategias núcleo, que constituyen el corazón metodológico de la experiencia formativa en la materia de Narrativa Audiovisual. En la experiencia desarrollada con los estudiantes de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual en la asignatura de Narrativa Audiovisual, las

estrategias núcleo representaron el eje central que dio coherencia al proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias se diseñaron con el propósito de que los estudiantes comprendan que hacer audiovisual no comienza con la producción técnica, sino con la capacidad de leer, analizar y decodificar la narrativa visual presente en las obras cinematográficas. En este sentido, la estrategia metodológica se articuló a partir del aprendizaje observacional y del análisis crítico de fragmentos de películas, entendiendo el aula como un espacio de diálogo entre la imagen, el discurso y la interpretación.

- **Estrategia núcleo: Aprendizaje por observación analítica de fragmentos fílmicos.** La estrategia se basó en la observación sistemática de escenas cinematográficas desde el lenguaje audiovisual, sustentada en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (2015), que propone que el conocimiento se construye mediante la observación reflexiva de la experiencia. Los estudiantes visualizaron secuencias seleccionadas de películas de distintos géneros y épocas, analizando su estructura narrativa, los planos, la composición del encuadre, el uso del color, la iluminación y el sonido. Cada fragmento fue acompañado por guías de observación elaboradas por el docente, donde se planteaban preguntas orientadoras sobre la función de los elementos visuales y su relación con el relato. Por ejemplo, al observar una escena de la película El secreto de sus ojos, los estudiantes identificaron cómo la dirección de cámara y el ritmo del montaje fortalecen la tensión narrativa. Este ejercicio permitió que los alumnos comprendieran el lenguaje audiovisual como una forma de pensamiento estructurado, tal como señalan Bordwell y Thompson (2013) al referirse al cine como un sistema de significados que se aprende a descifrar. La efectividad de esta estrategia radicó en su capacidad para transformar la observación pasiva en análisis activo, convirtiendo la mirada del estudiante en una herramienta cognitiva. Además, promovió el desarrollo de la competencia interpretativa, una habilidad esencial en el perfil del comunicador audiovisual, vinculada con la lectura crítica de las imágenes y su intencionalidad estética (Nichols, 2010).

- **Estrategia núcleo: Análisis colectivo y diálogo interpretativo.** Una segunda estrategia fundamental fue la discusión grupal y el análisis colaborativo de los fragmentos observados. Este espacio se configuró como un laboratorio reflexivo donde los estudiantes compartieron percepciones, interpretaciones y argumentos sobre las decisiones narrativas de cada obra. Según Freire (1997), el aprendizaje dialógico permite que el conocimiento se construya colectivamente, favoreciendo la reflexión

crítica y la toma de conciencia sobre los procesos culturales que subyacen a las representaciones audiovisuales. En la práctica, estas sesiones se estructuraron en tres momentos: observación individual, diálogo en pequeños grupos y puesta en común con moderación docente. Por ejemplo, en el análisis de la película La llegada, se debatió sobre el tiempo narrativo y la construcción del punto de vista de la protagonista. Este proceso generó una comprensión más profunda del relato audiovisual, vinculando la teoría con la práctica de manera orgánica. La interacción permitió además reconocer la diversidad de lecturas posibles, fortaleciendo la empatía, la escucha activa y la argumentación. Esta estrategia mostró su efectividad al fomentar una cultura de pensamiento reflexivo (Ritchhart et al., 2011) , donde el aula se convirtió en un espacio para pensar con imágenes y no solo sobre imágenes. A través de este diálogo, los estudiantes aprendieron a defender sus interpretaciones con fundamentos técnicos y estéticos, lo que evidenció la madurez cognitiva alcanzada durante el proceso.

- **Estrategia núcleo: Producción reflexiva de ensayos audiovisuales.** La experiencia incluyó la elaboración de ensayos audiovisuales y escritos como estrategia de cierre y síntesis. Esta actividad no buscaba evaluar la destreza técnica en la edición, sino la capacidad de trasladar la observación a la argumentación creativa. Inspirada en la propuesta de Renov (2004) sobre el "ensayo fílmico como forma de pensamiento", esta estrategia permitió que los estudiantes transformaran sus análisis en discursos propios, articulando imágenes, sonidos y palabras para expresar sus conclusiones. Un ejemplo fue el trabajo en el que los estudiantes reinterpretaron escenas de la película Parásitos, destacando la simbología del espacio arquitectónico como reflejo de las jerarquías sociales.

A través de esta práctica, los alumnos demostraron haber comprendido que la narrativa audiovisual no se limita a contar historias, sino a comunicar significados mediante estructuras visuales y sonoras intencionadas. Estas estrategias núcleo garantizaron que el aprendizaje en la asignatura de Narrativa Audiovisual trascendiera la dimensión técnica y se consolidara en el plano conceptual y reflexivo. Al priorizar la observación analítica, el diálogo interpretativo y la producción reflexiva, la experiencia formativa alcanzó coherencia con los objetivos del currículo y con el perfil profesional de los estudiantes. No obstante, el éxito de estas estrategias se vio potenciado por una serie de estrategias de soporte, orientadas a fortalecer la motivación, la organización del trabajo y la autoevalua-

ción, que se abordarán en el siguiente apartado como complemento esencial del proceso pedagógico.

1.22. Estrategias de soporte en la enseñanza de la Narrativa Audiovisual

En la experiencia pedagógica desarrollada en la asignatura de Narrativa Audiovisual, las estrategias de soporte representaron un conjunto de acciones complementarias que permitieron consolidar el éxito de las estrategias núcleo previamente descritas. Si bien la observación analítica, el diálogo interpretativo y la producción reflexiva constituyeron el corazón metodológico del proceso, su implementación efectiva dependió del acompañamiento continuo, de la mediación docente y de la organización estructurada de los aprendizajes. Estas estrategias de soporte no fueron accesorias, sino estructuras de apoyo que garantizaron la comprensión progresiva del lenguaje audiovisual y la apropiación crítica de sus recursos expresivos.

- **Estrategia de soporte: Acompañamiento tutorial y retroalimentación constante.** Una de las estrategias más relevantes fue el acompañamiento tutorial personalizado, que consistió en mantener un seguimiento continuo de los avances individuales y grupales de los estudiantes. Según Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación efectiva constituye uno de los factores más influyentes en la mejora del aprendizaje, especialmente cuando es específica, oportuna y orientada a la autorregulación del estudiante. En este sentido, el docente implementó sesiones breves de tutoría al finalizar cada ejercicio de observación fílmica, donde se discutían las interpretaciones más relevantes, se aclaraban dudas conceptuales y se ofrecían sugerencias para profundizar el análisis. Por ejemplo, luego de analizar una secuencia de Birdman (Iñárritu, 2014), los estudiantes recibieron retroalimentación sobre el uso del plano secuencia y su relación con la temporalidad narrativa. Esta práctica no solo fortaleció la comprensión técnica del recurso, sino que promovió la reflexión crítica sobre su función expresiva dentro del relato. La retroalimentación, además, se estructuró en tres niveles: el comentario formativo individual, el debate colectivo en clase y la evaluación reflexiva escrita. Este proceso de acompañamiento generó una relación dialógica entre docente y estudiante, donde el aprendizaje se entendió como una construcción compartida y dinámica (Vygotsky, 1979).

- **Estrategia de soporte: Organización modular de los contenidos y recursos digitales.** Otra estrategia clave de soporte fue la organización modular de los contenidos y la integración de recursos digitales para favorecer la accesibilidad y la continuidad del aprendizaje. La asignatura se estructuró en módulos temáticos —lenguaje cinematográfico, estructura narrativa, análisis del montaje y estética del color—, cada uno acompañado de materiales audiovisuales, lecturas y guías de análisis. El uso de plataformas virtuales como Aula Virtual UNEMI permitió centralizar todos los recursos y fomentar el aprendizaje autónomo. Los estudiantes podían acceder a fragmentos fílmicos seleccionados, foros de discusión y rúbricas de evaluación, lo cual fortaleció la conexión entre teoría y práctica. De acuerdo con Salmon (2011), el aprendizaje mediado por entornos digitales facilita la construcción de comunidades de práctica que estimulan la colaboración y el intercambio de saberes. Un ejemplo concreto fue la creación de un foro virtual denominado Miradas narrativas, en el que los estudiantes compartieron análisis breves sobre escenas de la película La La Land, recibiendo comentarios tanto del docente como de sus compañeros. Esta estrategia amplió el espacio de aprendizaje más allá del aula física y permitió una interacción más rica y sostenida en torno al lenguaje audiovisual.

- **Estrategia de soporte: Fomento de la autoevaluación y la metacognición.** Una tercera estrategia complementaria consistió en promover la autoevaluación como herramienta para desarrollar la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. Siguiendo los planteamientos de Zimmerman (2002), la autorregulación implica que los estudiantes tomen conciencia de sus procesos cognitivos y afectivos, ajustando sus estrategias para alcanzar mejores resultados. En la práctica, esta estrategia se materializó a través de diarios reflexivos donde los estudiantes registraban sus observaciones, aprendizajes y dificultades tras cada sesión de análisis fílmico. Estos diarios se revisaban periódicamente y se usaban como base para conversaciones personalizadas sobre el progreso individual. En ellos, los estudiantes expresaban cómo habían pasado de "ver películas" a leerlas narrativamente, reconociendo la intencionalidad del encuadre, la construcción del personaje o la función del montaje en la narrativa. Este proceso fortaleció la autonomía, la autocrítica y la capacidad de autoobservación, valores esenciales para la formación del profesional audiovisual. Además, permitió que el docente ajustara la planificación en función de las necesidades emergentes del grupo, demostrando una gestión pedagógica flexible

y adaptativa. Las estrategias de acompañamiento descritas —la retroalimentación tutorial, la organización modular y el fomento de la autoevaluación— actuaron como pilares de soporte que dieron solidez y coherencia a las estrategias núcleo de la experiencia. Gracias a ellas, los estudiantes desarrollaron una comprensión profunda del lenguaje audiovisual desde la práctica reflexiva, en un entorno que valoró la observación crítica, el diálogo colaborativo y la autorregulación cognitiva. No obstante, como toda práctica educativa, la implementación de estas estrategias también enfrentó desafíos, particularmente relacionados con la gestión del tiempo y la heterogeneidad del grupo. Estos desafíos exigieron el despliegue de estrategias de contingencia, orientadas a resolver situaciones imprevistas y garantizar la continuidad del aprendizaje, las cuales se abordarán en el siguiente apartado.

- **Estrategias de contingencia en la enseñanza de la Narrativa Audiovisual.** En todo proceso educativo surgen contingencias que requieren respuestas inmediatas y flexibles. En la experiencia con estudiantes de segundo semestre de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), estas situaciones inesperadas se transformaron en oportunidades de aprendizaje para fortalecer la comprensión del lenguaje audiovisual como herramienta de pensamiento crítico y no solo como recurso técnico.

Una de las primeras dificultades detectadas fue la heterogeneidad en los niveles de comprensión narrativa entre los estudiantes. Mientras algunos poseían un bagaje previo en análisis audiovisual, otros se encontraban más familiarizados con la producción técnica de video que con su interpretación simbólica y estructural. Esta brecha generó desbalances en la participación y en la profundidad de los debates.

Para afrontar esta situación, el docente aplicó una estrategia de nivelación progresiva, basada en el aprendizaje colaborativo (Johnson et al., 1999). Se conformaron grupos heterogéneos donde los estudiantes con mayor dominio narrativo fungieron como tutores de sus compañeros, guiando la lectura de escenas y explicando los elementos del lenguaje audiovisual, como el encuadre, la luz o la estructura dramática. Esta estrategia no solo equilibró el nivel de análisis, sino que fomentó la solidaridad académica y la construcción colectiva del conocimiento.

Al respecto, se diseñaron guías de observación diferenciadas según el grado de avance de cada grupo, lo que permitió que todos pudieran participar activamente desde su nivel de comprensión. Este ajuste metodológico evidenció la importancia de personalizar la

enseñanza en contextos formativos diversos, donde los ritmos y estilos de aprendizaje difieren.

Otro desafío importante surgió en torno a la limitación de recursos tecnológicos y la disparidad en el acceso a materiales audiovisuales de calidad. Algunos estudiantes no contaban con dispositivos adecuados o con una conexión estable a internet, lo que dificultaba la visualización de fragmentos fílmicos fuera del aula virtual. Para contrarrestar este problema, el docente implementó una estrategia de contingencia basada en el uso de materiales de bajo peso digital y recursos abiertos, empleando plataformas como Vimeo, YouTube Education y bases de datos con licencias libres. Además, se establecieron espacios de visualización compartida en el aula institucional, donde los estudiantes podían acceder a los materiales audiovisuales en condiciones equitativas.

Este enfoque coincidió con lo planteado por Bates (2015), quien sostiene que la accesibilidad tecnológica debe considerarse un componente central de la equidad educativa en entornos digitales. De esta manera, el desafío tecnológico se convirtió en una oportunidad para reflexionar sobre el valor del acceso universal a los recursos audiovisuales y sobre la necesidad de que la enseñanza se adapte a las condiciones reales del estudiante.

Una tercera contingencia emergió a partir de la resistencia inicial de algunos estudiantes a la metodología centrada en la observación y análisis, quienes esperaban que la materia implicara una producción inmediata de videos. Esta expectativa contrastaba con la propuesta docente de “aprender a observar antes de producir”, generando inicialmente una cierta frustración e incomprensión del propósito formativo.

Para resolver esta tensión, se aplicó una estrategia reflexiva de recontextualización del aprendizaje, basada en la pedagogía crítica de Freire (1997), que propone el diálogo como medio para resignificar las prácticas educativas.

El docente dedicó sesiones introductorias a explicar la importancia de la mirada analítica como fundamento del lenguaje audiovisual, mostrando cómo los grandes directores construyen sus obras desde la observación profunda de la realidad y del cine mismo.

Por ejemplo, durante el análisis de la escena inicial de El secreto de sus ojos (Campanella, 2009), se discutió cómo el guion visual y la dirección fotográfica transmiten información emocional y narrativa sin recurrir al diálogo. Esta reflexión permitió que los estudiantes comprendieran que la práctica audiovisual no se limita a operar una cámara, sino a pensar cinematográficamente. Gradualmente, la resistencia se transformó en curiosidad y compromiso, evidenciando el poder de la reflexión dialógica para superar obstáculos actitudinales.

Las contingencias enfrentadas dejaron aprendizajes significativos para el docente y para los estudiantes. En primer lugar, se reafirmó que la flexibilidad metodológica es un componente esencial en la enseñanza del lenguaje audiovisual, donde los procesos creativos y analíticos se entrelazan constantemente. En segundo lugar, se comprobó que las dificultades logísticas o actitudinales pueden transformarse en espacios de innovación pedagógica cuando se abordan desde una mirada crítica y constructiva. Finalmente, se fortaleció la resiliencia educativa, entendida como la capacidad del docente para mantener la coherencia del proceso formativo frente a la incertidumbre (Day & Gu, 2010),

Las estrategias de contingencia no solo resolvieron problemas puntuales, sino que contribuyeron a configurar un ecosistema pedagógico integral, donde la observación, la reflexión y la adaptación funcionaron como principios interdependientes. La experiencia demostró que enseñar narrativa audiovisual implica gestionar lo inesperado con creatividad, empatía y sentido formativo, transformando cada obstáculo en una oportunidad para reforzar el vínculo entre teoría, práctica y contexto. Este aprendizaje servirá de base para analizar, en el siguiente apartado, la arquitectura global de la experiencia, entendida como el entramado sistémico de estrategias que articulan la práctica docente en la UNEMI.

1.23. La arquitectura global del ecosistema pedagógico en la enseñanza de la Narrativa Audiovisual

Concebir el proceso formativo como un ecosistema pedagógico implica reconocer que la enseñanza no se limita a la transmisión de contenidos, sino que constituye una red de interacciones, metodologías, recursos y relaciones humanas que coexisten en equilibrio dinámico.

En el contexto de la asignatura Narrativa Audiovisual de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, este ecosistema se configuró a partir de tres grandes categorías estratégicas —núcleo, soporte y contingencia— que, integradas entre sí, permitieron sostener una experiencia educativa coherente, significativa y adaptable a las condiciones reales del aula universitaria contemporánea.

La noción de “ecosistema educativo” ha sido desarrollada por autores como Morin (2001) y Capra (1997), quienes proponen una mirada compleja del aprendizaje como sistema vivo, interdependiente y en constante transformación. Bajo este enfoque, la práctica docente no se concibe como una estructura rígida, sino como un tejido de estrategias

que se retroalimentan mutuamente, generando un equilibrio entre la intencionalidad pedagógica, las dinámicas del grupo estudiantil y las condiciones del entorno tecnológico y social.

En este marco, la experiencia con los estudiantes de Narrativa Audiovisual permitió observar cómo las estrategias núcleo (centradas en la observación y el análisis de fragmentos fílmicos), las estrategias de soporte (orientadas a fortalecer la participación y la comprensión) y las estrategias de contingencia (diseñadas para responder a imprevistos) convergieron en un ecosistema pedagógico integrador, donde el aprendizaje emergió de la interacción constante entre reflexión, práctica y adaptación.

Las estrategias núcleo representaron el eje vertebral de la experiencia. Estas se centraron en el aprendizaje a través de la observación analítica de escenas y fragmentos cinematográficos, en lugar de enfocarse prematuramente en la producción audiovisual. Este enfoque metodológico, basado en la pedagogía del ver (Aumont, 2004) y en el análisis del lenguaje audiovisual (Bordwell & Thompson, 2011), buscó que los estudiantes desarrollaran una comprensión profunda de la narrativa visual: cómo se construye el sentido a través de la composición, el montaje, el sonido y la puesta en escena.

A su vez, las estrategias de soporte funcionaron como una red complementaria destinada a fortalecer la implementación de las estrategias núcleo. Estas incluyeron la creación de guías de análisis fílmico, la formación de grupos colaborativos y la retroalimentación continua, tanto oral como escrita. Gracias a estas estrategias, los estudiantes pudieron traducir sus observaciones en argumentos críticos, desarrollar vocabulario técnico y establecer relaciones entre los conceptos teóricos y las prácticas cinematográficas observadas. El soporte actuó como el medio que conectó la estructura conceptual con la vivencia cotidiana del aula, garantizando la coherencia entre el currículo formal y la experiencia real de aprendizaje.

Por su parte, las estrategias de contingencia —implementadas frente a imprevistos como la desigualdad en los niveles de análisis, las limitaciones tecnológicas y la resistencia inicial a la metodología observacional— cumplieron un papel adaptativo dentro del ecosistema. Su inclusión permitió que la experiencia mantuviera su continuidad y calidad formativa, sin romper la lógica central del aprendizaje basado en la observación crítica. Así, las contingencias no fueron tratadas como interrupciones, sino como nodos de transformación que impulsaron innovaciones pedagógicas, como la incorporación de recursos audiovisuales de acceso libre y la recontextualización de los objetivos de la materia a través del diálogo reflexivo.

De esta forma, las tres categorías estratégicas funcionaron como órganos interdependientes de un mismo cuerpo pedagógico, donde cada una cumplió una función específica, pero en relación constante con las demás. Mientras las estrategias núcleo dieron sentido, las de soporte garantizaron estabilidad, y las de contingencia otorgaron resiliencia al sistema.

El análisis sistémico del proceso muestra que las estrategias no operaron de manera lineal ni jerárquica, sino que formaron un entramado dinámico de retroalimentaciones. Por ejemplo, las estrategias de soporte —como las guías de observación y los grupos colaborativos— no solo fortalecieron el núcleo, sino que también sirvieron como amortiguadores ante las contingencias, ayudando a resolver dificultades de comprensión o acceso tecnológico.

Del mismo modo, las estrategias de contingencia generaron aprendizajes que, al ser incorporados a la planificación posterior, modificaron y enriquecieron las estrategias núcleo. Un ejemplo concreto fue la decisión de utilizar escenas de películas latinoamericanas, que no solo facilitaron la comprensión cultural del lenguaje audiovisual, sino que también despertaron mayor identificación y análisis crítico entre los estudiantes.

Este tipo de integración orgánica refleja lo que Fullan (2007) denomina “aprendizaje adaptativo institucional”, es decir, la capacidad de una comunidad educativa para evolucionar en función de la experiencia vivida. En este sentido, el ecosistema pedagógico de la asignatura no se mantuvo estático, sino que evolucionó a través de la interacción constante entre la planeación docente, la respuesta estudiantil y los desafíos del contexto universitario.

Además, esta interacción se vio fortalecida por la dimensión convivencial del aula. La convivencia entre estudiantes —basada en el respeto, la colaboración y la discusión argumentada— permitió que el análisis audiovisual se convirtiera en un espacio de diálogo y pensamiento colectivo. Desde la perspectiva de Wenger (1998), el aula se transformó en una comunidad de práctica, donde el conocimiento no se transmite, sino que se construye socialmente a través de la participación y la reflexión compartida.

1.24. Imagen global del ecosistema emergente

La integración de las tres categorías estratégicas dio lugar a un ecosistema pedagógico caracterizado por tres dimensiones interconectadas:

1. **Dimensión cognitiva:** vinculada al desarrollo del pensamiento crítico y analítico sobre el lenguaje audiovisual.

2. **Dimensión metodológica:** basada en la articulación entre observación, discusión y aplicación conceptual.

3. **Dimensión convivencial:** centrada en la creación de un clima de respeto, diálogo y aprendizaje mutuo.

Estas dimensiones, al interactuar, configuraron un ambiente de aprendizaje donde el estudiante comprendió que la práctica audiovisual no se limita a la producción de imágenes, sino a la interpretación de sus significados y a la comprensión del poder narrativo del cine. La imagen global del ecosistema, por tanto, se asemeja a un sistema vivo en equilibrio dinámico, donde las decisiones pedagógicas, los recursos tecnológicos y las actitudes de los participantes coexisten en un proceso de ajuste continuo. Este equilibrio, aunque frágil, es el que permite que el aprendizaje trascienda la técnica y se transforme en una experiencia de pensamiento, sensibilidad y creación. La arquitectura global del ecosistema pedagógico desarrollado en la materia de Narrativa Audiovisual evidencia la potencia de un enfoque estratégico que integra coherentemente la planificación (núcleo), el acompañamiento (soporte) y la adaptación (contingencia). La convivencia académica, sostenida en la observación reflexiva y el diálogo, actuó como el tejido invisible que unió todas las dimensiones del proceso. Esta experiencia confirma que enseñar narrativa audiovisual es enseñar a mirar, a pensar y a sentir el cine desde su interior, reconociendo el lenguaje audiovisual como una forma de pensamiento simbólico y cultural. El ecosistema resultante no solo fortaleció las competencias profesionales de los estudiantes, sino también su capacidad para comprender críticamente el mundo visual que los rodea. De este modo, el análisis estratégico proyecta una reflexión sobre la construcción del sentido pedagógico, entendida como la síntesis entre saber, convivencia y transformación: los tres pilares que sostienen la práctica docente contemporánea en el ámbito audiovisual. El cierre representa un punto de confluencia entre la práctica reflexiva, la planificación docente y la vivencia pedagógica compartida con los estudiantes de Narrativa Audiovisual.

A lo largo del proceso, se evidenció que el éxito de la experiencia no residió únicamente en las actividades o los contenidos impartidos, sino en la articulación integral de un ecosistema pedagógico estratégico, conformado por estrategias núcleo, de soporte y de contingencia, que actuaron de manera interdependiente. Este ecosistema se consolidó como una estructura viva, dinámica y en constante ajuste, donde cada elemento aportó al desarrollo de un aprendizaje profundo, crítico y significativo. En este contexto, la metodología centrada en la observación y el análisis de fragmentos fílmicos se constituyó como el eje articulador de todo el proceso. Más allá de enseñar a "hacer videos", la intención docente fue enseñar a mirar, a comprender los mecanismos del lenguaje audiovisual y a descifrar cómo la narrativa cinematográfica construye sentido, emoción y pensamiento. Este enfoque metodológico permitió resignificar la práctica audiovisual como un acto de lectura crítica del mundo visual contemporáneo, lo que dio cohesión y profundidad al ecosistema pedagógico desplegado.

La integración de las tres categorías estratégicas conformó un entramado pedagógico donde cada componente cumplió una función precisa dentro de un sistema de interdependencia. Las estrategias núcleo se enfocaron en el desarrollo de la observación analítica de fragmentos cinematográficos, el debate guiado sobre el uso del lenguaje audiovisual y la interpretación del sentido narrativo de las imágenes. Estas estrategias constituyeron el corazón del proceso, pues incentivaron la construcción del pensamiento visual crítico y la apropiación conceptual del discurso cinematográfico.

Las estrategias de soporte, en cambio, fueron el tejido que permitió que el núcleo se sostuviera y se enriqueciera. Entre ellas destacan las guías de análisis, las sesiones de discusión en grupo, las retroalimentaciones formativas y la integración de recursos digitales complementarios. Estas acciones no solo acompañaron el proceso, sino que también lo potenciaron, al brindar estructura, orden y coherencia a la experiencia. La mediación del docente —a través de orientaciones precisas y la generación de espacios de diálogo— favoreció una convivencia académica activa, participativa y respetuosa, en la que los estudiantes asumieron un rol protagónico en la construcción de su aprendizaje.

Por último, las estrategias de contingencia representaron la capacidad de adaptación del ecosistema. Frente a situaciones imprevistas —como la falta de recursos tecnológicos en ciertos grupos, la desigualdad en el dominio del lenguaje audiovisual o la confusión inicial sobre los objetivos metodológicos— se implementaron soluciones flexibles, como el uso de fragmentos fílmicos de libre acceso, la redistribución de tareas colaborativas y la adaptación de las rúbricas de análisis.

Estas contingencias no interrumpieron la experiencia; por el contrario, la fortalecieron, al abrir espacio a la innovación y al aprendizaje situado, tal como lo proponen Fullan (2007) y Schön (1992) al abordar la docencia como práctica reflexiva en acción. El resultado fue un ecosistema pedagógico autorregulado, donde cada categoría de estrategia retroalimentó a las demás. Las estrategias núcleo marcaron el sentido formativo, las de soporte consolidaron el proceso y las de contingencia garantizaron su sostenibilidad frente a los cambios. Esta interacción dio lugar a un aprendizaje holístico, en el que la teoría, la práctica y la convivencia se integraron armónicamente.

1.25. Aprendizajes clave de la visión estratégica

De esta experiencia emergen varios aprendizajes fundamentales, tanto para la práctica docente como para la formación profesional del estudiante audiovisual.

- En primer lugar, se reafirmó que la observación es una forma de conocimiento. Comprender una narrativa audiovisual requiere más que dominar técnicas de producción; implica aprender a leer los signos visuales y sonoros, identificar su estructura narrativa y reconocer las intenciones comunicativas del autor. Este tipo de aprendizaje, basado en la observación analítica, fomenta una alfabetización visual crítica, indispensable en la era de la imagen.

- En segundo lugar, se constató el valor del aprendizaje colaborativo. El trabajo grupal, el intercambio de interpretaciones y el debate sobre las escenas observadas generaron un ambiente de aprendizaje participativo, donde la diversidad de miradas enriqueció la comprensión global del fenómeno audiovisual. Tal como señala Wenger (1998), el aprendizaje es más efectivo cuando se construye dentro de comunidades de práctica que comparten experiencias, reflexiones y significados.

- En tercer lugar, el ecosistema pedagógico evidenció que la flexibilidad metodológica es una condición esencial para la docencia universitaria actual. Las contingencias experimentadas demostraron que no existen procesos educativos lineales ni completamente predecibles; por ello, la capacidad del docente para ajustar su planificación, reinterpretar sus objetivos y aprovechar los imprevistos como oportunidades de aprendizaje se convierte en una competencia clave del educador contemporáneo.

- Por último, este proceso reafirmó la necesidad de un vínculo constante entre currículo y práctica pedagógica. Las estrategias aplicadas no surgieron de manera aislada, sino como respuesta a las competencias y resultados de aprendizaje establecidos en el plan de estudios. De este modo, la experiencia permitió verificar que la materia de Narrativa Audiovisual no solo desarrolla habilidades técnicas, sino también competencias interpretativas, críticas y comunicativas que fortalecen el perfil de egreso de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual.

El cierre deja como principal legado la comprensión sistémica del proceso educativo. La experiencia demostró que la planificación, la implementación y la reflexión docente no pueden entenderse como etapas aisladas, sino como partes interdependientes de un mismo sistema pedagógico. Este sistema, concebido como un ecosistema estratégico, solo alcanza su plenitud cuando logra equilibrar el rigor académico, la adaptabilidad metodológica y la sensibilidad humana que surge de la convivencia educativa.

En la asignatura de Narrativa Audiovisual, el aprendizaje alcanzado por los estudiantes no se limitó a la comprensión técnica del lenguaje cinematográfico, sino que se expandió hacia la formación de una mirada crítica y reflexiva frente a las representaciones audiovisuales que configuran la cultura contemporánea. Esto implica que el aula se convirtió en un laboratorio de pensamiento visual, donde cada escena analizada se transformó en un punto de partida para dialogar sobre la narrativa, la emoción, la ética y la estética.

Este cierre sienta las bases para analizar cómo el ecosistema estratégico se traduce en evidencias concretas de aprendizaje y en procesos de evaluación coherentes con los objetivos curriculares. El desafío será entonces diseñar mecanismos de evaluación integrales, que valoren no solo los productos audiovisuales, sino también los procesos de observación, análisis, argumentación y reflexión que constituyen el verdadero núcleo del aprendizaje narrativo. Así, se avizora una proyección: la invitación a continuar construyendo un modelo de enseñanza audiovisual basado en la observación crítica, la interacción colaborativa y la reflexión constante. En ese camino, el docente se reafirma como mediador del sentido, y el estudiante como protagonista de su propia comprensión del lenguaje de las imágenes.

Bibliografía

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la investigación cualitativa*. Morata.

Aumont, J. (2004). *La imagen*. Paidós.

Aumont, J. (2009). *Matière d'images, Redux*. La Différence.

Aumont, J., & Marie, M. (2001). *Estética del cine*. Paidós.

Aumont, J., & Marie, M. (2019). *Diccionario teórico y crítico del cine*. Paidós.

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. BCcampus.

Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Gustavo Gili.

Biggs, J. (2005). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.

Bordwell, D. (2016). Five Lessons from Stealth Poetics. En G. Bettinson & J. Udden (Eds.), *The Poetics of Chinese Cinema*. Springer.

Bordwell, D., & Thompson, K. (2011). *Minding Movies: Observations on the Art, Craft, and Business of Filmmaking*. University of Chicago Press.

Bordwell, D., & Thompson, K. (2013). *El arte cinematográfico*. McGraw-Hill.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.

Buckingham, D. (2019). *Teaching Media in a Digital Age*. Polity Press.

Capra, F. (1997). *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Casetti, F., & Di Chio, F. (2011). *Cómo analizar un film*. Paidós.

Chatman, S. (1980). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Cornell University Press.

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. Routledge.

Deleuze, G. (1983). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Paidós.

Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Paidós.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2007). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.

Díaz Barriga, F. (2013). *Currículo y enseñanza: Perspectivas críticas y constructivas*. Paidós.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós Educación.

Flick, U. (2022). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros saberes*. CINDE.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.

Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE Publications.

Martín Serrano, M. (2017). *Teoría de la comunicación: La comunicación, la vida y la sociedad*. Tecnos.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Nichols, B. (2010). *Introduction to Documentary*. Indiana University Press.

Nichols, B. (2020). *Introduction to documentary*. Indiana University Press.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Piaget, J. (1988). *La construcción de lo real en el niño*. Morata.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.

Renov, M. (2004). *The Subject of Documentary*. University of Minnesota Press.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible*. Jossey-Bass.

Salinas, J. (2021). *Innovación educativa y tecnologías del aprendizaje*. Ariel.

Salmon, G. (2011). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. Routledge.

Salmon, G., & Perkins, D. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, *24*(2), 113-142. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_1

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Stenhouse, L. (1968). The humanities curriculum project. *Journal of Curriculum Studies*, *1*(1), 26-33.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones.

Tyler, R. (2013). *Principios básicos del currículo y la enseñanza*. Troquel.

Universidad Estatal de Milagro. (2022a). Guía institucional de diseño curricular.

Universidad Estatal de Milagro. (2022b). Modelo educativo institucional.

Universidad Estatal de Milagro. (2023a). Guía institucional de evaluación de aprendizajes.

Universidad Estatal de Milagro. (2023b). Malla curricular y perfil de egreso de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64-70.

2

Cuando la atención se convierte en desafío: sistematización desde la docencia en la asignatura visual effects

Gabriel German Usiña Bascones[2]

.

El capítulo 'Cuando la atención se convierte en desafío: sistematización desde la docencia en la asignatura Visual Effects' analiza una experiencia pedagógica desarrollada en la UNEMI con estudiantes que, tras la educación virtual prolongada, presentan dificultades de concentración y escucha activa. El propósito fue comprender cómo adaptar la enseñanza de Adobe After Effects mediante demostraciones guiadas, microproyectos y retroalimentación constante. A través de una sistematización reflexiva basada en la observación, el registro de prácticas y el análisis crítico, se evidenció que estrategias centradas en la atención, la secuencialidad y la participación fortalecen tanto el dominio técnico como habilidades cognitivas esenciales para la producción audiovisual.

[2]Universidad Estatal de Milagro, gusinab@unemi.edu.ec.

Índice

2.1. Introducción 78
2.2. Problematización 78
2.3. Propósito de la sistematización 79
2.4. Criterios de valor 80
2.5. Delimitación del objeto de estudio 81
2.6. Identificación de conceptos estructurantes 82
2.7. Formulación de las dimensiones 83
2.8. Fuentes y métodos de verificación 84
2.9. Justificación teórica del conjunto 85
2.10. Transición hacia el vínculo curricular y el perfil de la carrera 86
2.11. Identificación de competencias del perfil de la carrera 87
2.12. Resultados de aprendizaje vinculados 89
2.13. Resultados de aprendizaje seleccionados 89
2.14. Exploración y desarrollo de la práctica 92
2.15. Evidencias del proceso 94
2.16. Alineación curricular, aportes y aprendizajes 95
2.17. Tensiones y desafíos de la alineación curricular 96
2.18. Ecosistema estratégico 98
2.19. Estrategias núcleo en acción 101
2.20. Estrategias de soporte aplicadas 103
2.21. Estrategias de contingencia desplegadas 105
2.22. Arquitectura del ecosistema 108
2.23. Evaluación: Instrumentos, indicadores y análisis 111
2.24. Indicadores de evaluación y criterios de validez 114
2.25. Análisis preliminar de evidencias 115
2.26. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad 117
2.27. Visual Effects (After Effects) 120

2.28. Reflexión crítica sobre la experiencia 122

2.1. Introducción

Durante una práctica docente en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), dentro de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho (FACSECYD), se ha podido observar cómo la educación superior ha tenido que adaptarse a un contexto cambiante. La pandemia alteró las dinámicas tradicionales de enseñanza, modificando los modos en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje, la concentración y la interacción en el aula. Este cambio evidenció la necesidad de reconfigurar las metodologías para responder a una generación marcada por la virtualidad y la inmediatez.

En la asignatura *Visual Effects*, que imparte el autor, en la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, se trabaja con estudiantes que pertenecen a esa generación que llamo "chicos pandemia". Son jóvenes talentosos, creativos y con habilidades digitales, pero que han desarrollado una forma de aprendizaje fragmentada y poco sostenida. La virtualidad prolongada los acostumbró a recibir información en dosis breves, a depender de la repetición y a mantener múltiples estímulos de forma simultánea. Este nuevo perfil estudiantil exige estrategias docentes diferentes, centradas en la atención, la participación activa y el acompañamiento constante.

La experiencia del investigador dentro del aula de *Visual Effects* ha estado marcada por el intento de recuperar esa atención perdida. Enseñar un software como *Adobe After Effects* implica dominar procesos complejos que requieren observación y seguimiento cuidadoso. Cada herramienta, cada efecto, cada animación demanda que el estudiante escuche con precisión, comprenda la secuencia y la reproduzca con criterio. Sin embargo, esta habilidad se ve debilitada por los hábitos adquiridos durante la educación remota.

A partir de esta realidad, se advierte que la docencia en entornos tecnológicos no puede limitarse a la instrucción técnica. Enseñar efectos visuales también implica enseñar a escuchar, observar y pensar de forma secuencial. Este desafío motivó al autor a convertir su experiencia en un proceso de reflexión sistemática, buscando estrategias que no solo mejoren el rendimiento técnico, sino también la capacidad de atención y la escucha activa de los estudiantes.

2.2. Problematización

A lo largo de varias clases se ha notado un patrón recurrente: los estudiantes prestan atención durante la explicación inicial, pero al momento de aplicar lo aprendido, olvidan

o confunden los pasos indicados. A menudo preguntan por procedimientos que acababan de ver proyectados en pantalla o solicitaban repetir indicaciones que ya habían sido detalladas con ejemplos.

Esta repetición de dudas no se debía a falta de interés, sino a una dificultad para mantener la concentración y procesar la información en tiempo real. Reflexionando sobre ello, se avizora que la pandemia no solo interrumpió la educación presencial, sino que también alteró la estructura cognitiva del aprendizaje. Los años de clases virtuales fomentaron la multitarea, la dependencia de instrucciones constantes y la atención dispersa. Los estudiantes se acostumbraron a entornos donde podían pausar, retroceder o desconectarse, lo que redujo su capacidad para sostener la atención en un flujo continuo de enseñanza.

En el contexto de *Visual Effects*, este fenómeno tiene implicaciones directas. Los procesos de animación y posproducción requieren atención plena, porque un error mínimo puede alterar el resultado final. La falta de escucha activa no solo retrasa la clase, sino que también afecta la comprensión conceptual de las herramientas.

A partir de estas observaciones, se comprende que el problema no era técnico, sino formativo: enseñar a escuchar se volvió tan importante como enseñar a animar. La pregunta que guía esta sistematización surge precisamente de esta inquietud: ¿cómo diseñar estrategias docentes que permitan recuperar la atención y la escucha activa en estudiantes formados en un contexto virtual? Este cuestionamiento orienta la práctica del investigador hacia una búsqueda constante de equilibrio entre lo tecnológico, lo cognitivo y lo humano.

2.3. Propósito de la sistematización

El propósito central de esta sistematización es analizar de manera reflexiva la experiencia docente del autor en la asignatura *Visual Effects* para comprender cómo las prácticas educativas pueden contribuir a fortalecer la atención y la escucha en entornos tecnológicos. No se busca relatar lo ocurrido, sino comprender el porqué y el cómo de las situaciones vividas, para transformar la práctica cotidiana en conocimiento pedagógico aplicable.

La intención es construir una narrativa analítica que muestre cómo la docencia puede adaptarse a las nuevas realidades cognitivas postpandemia. A través de estrategias como las demostraciones guiadas, los microproyectos y la retroalimentación inmediata, se busca despertar en los estudiantes la capacidad de escuchar con propósito, observar con atención

y ejecutar con autonomía. Documentar estos procesos permite identificar qué métodos generan mejores resultados y cuáles deben ser replanteados.

Esta sistematización tiene un propósito ético y social: reconocer que la educación técnica no puede desvincularse del desarrollo de habilidades blandas. La escucha activa, la concentración y la gestión del tiempo son competencias esenciales para la vida profesional, especialmente en el ámbito audiovisual, donde la precisión y la atención al detalle determinan la calidad del producto final.

Con ello, esta reflexión pretende aportar al diálogo sobre la docencia universitaria contemporánea. Enseñar en *After Effects* no es solo guiar un proceso técnico, sino acompañar una experiencia de aprendizaje donde los estudiantes reconstruyen su manera de percibir, atender y comprender. Convertir esta vivencia en conocimiento sistematizado es una forma de compartir lo aprendido con otros docentes que enfrentan desafíos similares.

2.4. Criterios de valor

Esta experiencia tiene valor educativo porque revela una problemática que afecta a muchas aulas universitarias: la dificultad de mantener la atención sostenida. A través de la observación y el rediseño de las clases, se ha podido transformar esa limitación en una oportunidad para fortalecer la autonomía de los estudiantes. Introducir dinámicas activas, trabajos por retos y momentos de autoevaluación ha permitido que los estudiantes se involucren más y asuman un rol protagónico en su propio aprendizaje.

Desde una perspectiva pedagógica, el valor también radica en la coherencia entre teoría y práctica. Las actividades diseñadas no se limitan a la ejecución técnica, sino que invitan a la reflexión sobre el proceso. Cada clase combina la explicación conceptual con la aplicación inmediata, generando un aprendizaje experiencial en el sentido que proponen autores como Kolb (2015) Schön (1992a), donde el saber surge de la acción y la reflexión sobre la acción.

Otro aspecto valioso es el fortalecimiento de competencias transversales. La escucha activa no solo mejora el desempeño académico, sino que también potencia habilidades como la comunicación efectiva, la empatía y la resolución de problemas. En un campo tan visual y técnico como el de los efectos digitales, la capacidad de escuchar y comprender instrucciones es fundamental para el trabajo colaborativo y la producción audiovisual profesional.

Por último, esta experiencia tiene un valor personal y profesional puesto que ha permitido al autor crecer como docente, entender que enseñar no siempre consiste en hablar más claro o repetir más veces, sino en crear las condiciones para que el otro quiera escuchar. A partir de este aprendizaje, el aula se ha convertido en un laboratorio de atención, donde cada sesión es una oportunidad para reinventar la forma en que enseñamos y aprendemos.

2.5. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta sistematización es relatar la experiencia docente en la asignatura *Visual Effects*, dentro de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual en la Universidad Estatal de Milagro. Este análisis se centra en la observación y mejora de los procesos de atención y escucha activa de los estudiantes durante el desarrollo de actividades prácticas con *Adobe After Effects*.

El contexto donde se desarrolla la experiencia es un aula equipada con computadores, software original y una pantalla de proyección, condiciones óptimas para el aprendizaje técnico. Sin embargo, la reflexión parte de la paradoja entre los recursos disponibles y la dificultad para mantener la concentración. Este contraste llevó al autor a cuestionar qué tan preparados están los estudiantes para aprovechar el entorno tecnológico de manera consciente. La delimitación temporal abarca el período académico 2024–2025, en el que se implementaron estrategias de intervención pedagógica como dinámicas por proyectos, autoevaluaciones de atención y actividades de aprendizaje activo. La evidencia proviene de observaciones directas, registros de clase, resultados de ejercicios prácticos y comentarios de los propios estudiantes.

El propósito no es generalizar conclusiones, sino ofrecer una mirada situada sobre la realidad del aula pospandemia. La experiencia permitió comprender que la enseñanza de efectos visuales es, en realidad, un espacio privilegiado para trabajar la atención, la observación y la escucha como procesos formativos esenciales. Documentar esta vivencia es una forma de contribuir a la mejora continua de la educación audiovisual y a la construcción de una pedagogía más humana y consciente.

En efecto, se ha abordado la dificultad recurrente de los estudiantes, denominados “chicos pandemia”, para mantener la atención y la escucha activa durante las clases. Este hallazgo se convirtió en el punto de partida para repensar la forma en que enseñamos contenidos técnicos en entornos tecnológicos, donde la distracción es constante y la concentración se ha vuelto un desafío formativo. A partir de esa observación, se advierte que

el rol como docente debía ir más allá de enseñar el manejo de un software como *After Effects*. Era necesario construir una experiencia pedagógica integral que no solo fortaleciera la técnica, sino también la capacidad cognitiva y emocional de los estudiantes para escuchar, observar y reflexionar. En este capítulo se desarrolla la fundamentación conceptual y operativa de esta experiencia, que da sentido a las decisiones metodológicas y al proceso de análisis reflexivo que la acompaña.

La docencia en *Visual Effects* ha permitido evidenciar que enseñar con tecnología no garantiza aprender con atención. Por ello, esta fundamentación busca mostrar cómo conceptos como la innovación educativa, el aprendizaje experiencial, la pedagogía crítica, la atención plena y la evaluación auténtica se articulan en mi práctica para promover un aprendizaje más consciente. Cada marco teórico elegido se traduce en acciones concretas dentro del aula y en procesos de reflexión sistemática que dan coherencia a la experiencia. La intención del autor es que la fundamentación no se quede en lo teórico, sino que dialogue con lo vivido en el aula: con los momentos de desconexión, los silencios necesarios para observar, las pausas para retomar el hilo, y los pequeños avances que demuestran que la atención también se puede entrenar.

2.6. Identificación de conceptos estructurantes

La experiencia parte de la idea de que el aula universitaria puede convertirse en un espacio de transformación consciente. En la práctica docente, el aprendizaje técnico se combina con el desarrollo de habilidades cognitivas que fortalecen la autonomía y la capacidad de escucha. Desde esta convicción, se ha estructurado la experiencia en torno a cinco conceptos clave: innovación educativa, aprendizaje experiencial, pedagogía crítica, atención plena en contextos digitales y evaluación auténtica. Cada uno de ellos orientó las decisiones pedagógicas y dio forma a las estrategias que se implementaron en clase.

- El primer concepto, innovación educativa, se reflejó en la forma de enseñar *After Effects*. Se abandonó el modelo tradicional de exposición para trabajar mediante microdemostraciones prácticas seguidas de aplicación inmediata. Como afirma Rubia-Avi (2022), innovar implica transformar el aula en un entorno de aprendizaje situado, donde la teoría se construye desde la práctica. En este caso, la innovación consistió en diseñar experiencias que obligaran a los estudiantes a participar activamente y a escuchar con propósito, conectando la explicación con la acción.

- El segundo concepto, aprendizaje experiencial, fue el hilo conductor de la metodología. Basado en Kolb (2015) y Schön (1992a), este enfoque considera que se aprende haciendo y reflexionando sobre lo hecho. Por ello, cada clase seguía un ciclo de observación, aplicación y análisis. Los estudiantes primero miraban atentamente mi demostración, luego replicaban el proceso, y finalmente evaluábamos juntos los resultados. Este ciclo permitía que la atención se ejercitara como una competencia, no solo como un requisito.

- El tercer concepto, pedagogía crítica, le dio el sentido ético y humano a la práctica. Enseñar críticamente, como plantea Freire (1997), significa reconocer la realidad de los estudiantes y crear condiciones para su emancipación intelectual. En Visual Effects, la pedagogía crítica se manifestó en la comprensión de que los problemas de escucha no eran simples descuidos, sino consecuencias de una etapa educativa atravesada por la virtualidad. El desafío no era sancionar la distracción, sino ayudar a reconstruir el hábito de escuchar como un acto de respeto y aprendizaje mutuo.

2.7. Formulación de las dimensiones

Para analizar de forma sistemática esta experiencia, se han establecido cuatro dimensiones: formativa, tecnológica, ética-social y metodológica, las cuales permitieron observar el proceso desde diferentes ángulos, comprendiendo cómo la atención y la escucha activa influyen en el desarrollo de competencias técnicas, cognitivas y actitudinales.

- La dimensión formativa se centró en el fortalecimiento de las competencias del estudiante. Al respecto, se evaluó cómo los alumnos desarrollaban su autonomía, su capacidad para seguir instrucciones secuenciales y su habilidad para reflexionar sobre los resultados obtenidos. A través de bitácoras y ejercicios progresivos, se observó una evolución clara: los estudiantes pasaron de depender constantemente de mis indicaciones a resolver problemas por iniciativa propia. Este cambio representó una ganancia formativa significativa.

- La dimensión tecnológica se relacionó con el uso de los recursos del aula: computadores personales, software original y una pantalla de proyección que facilitaba el seguimiento visual. No obstante, se comprobó que la abundancia de recursos no garantiza el aprendizaje. En ocasiones, la tecnología se convertía en una fuente de

distracción. Para contrarrestarlo, se diseñaron secuencias breves con tiempos definidos y pausas activas para retomar la atención. Este ajuste metodológico mejoró notablemente la retención de los contenidos.

- La dimensión ética y social surgió del trabajo colaborativo. En las prácticas de *After Effects*, los estudiantes debían apoyar a sus compañeros para resolver dudas o corregir errores. Esta interacción promovió la empatía, el respeto por los procesos ajenos y la comunicación asertiva. Se descubrió que enseñar a escuchar al otro era tan importante como enseñar a escuchar al docente. La construcción colectiva del conocimiento fortaleció el sentido de comunidad y responsabilidad compartida dentro del aula.

- La dimensión metodológica permitió analizar la coherencia entre los objetivos y las estrategias. Se implementó un sistema de observación continua que incluía retroalimentación individual y grupal. Cada semana se registraban los avances y dificultades, lo que permitió ajustar el ritmo de las clases y los instrumentos de evaluación. Esta dimensión cerró el ciclo reflexivo: no solo los estudiantes aprendían a escuchar, sino que el docente también aprendía a enseñar escuchando.

2.8. Fuentes y métodos de verificación

Para sustentar esta sistematización se recurrió a diferentes fuentes que reflejaran el proceso desde múltiples perspectivas. Las principales fueron: bitácoras semanales de los estudiantes, registros audiovisuales de las clases, evaluaciones prácticas y testimonios reflexivos. Su combinación permitió triangular la información y obtener una visión completa de cómo evolucionó la atención en el aula.

- Las bitácoras fueron el principal instrumento cualitativo. En ellas, cada estudiante relató su experiencia, describiendo las técnicas aprendidas, los errores cometidos y los momentos de distracción o mejora. Estas narraciones fueron analizadas con un enfoque temático interpretativo Stake (1995), identificando categorías como “escucha activa”, “autonomía” y “concentración sostenida”. Los resultados demostraron un avance progresivo en la capacidad de los estudiantes para seguir y comprender procesos complejos.

- De igual modo, los registros audiovisuales, videos de las sesiones, capturas de pantalla y grabaciones breves permitieron observar objetivamente el comportamiento de los estudiantes durante las demostraciones. Aplicando el análisis de contenido visual (Flick, 2022), se pudo identificar patrones de atención y momentos críticos de desconexión. Esta información fue clave para reajustar los tiempos de explicación y las estrategias de participación.

- Los testimonios reflexivos y las evaluaciones finales ofrecieron una mirada subjetiva pero valiosa sobre el impacto de la experiencia. Varios estudiantes reconocieron haber mejorado su nivel de atención y comprensión, señalando que las dinámicas de clase les ayudaron a "volver a escuchar". La triangulación entre estas fuentes —narrativas, visuales y evaluativas— permitió validar los resultados, garantizando la coherencia del análisis.

2.9. Justificación teórica del conjunto

Cada elemento de este entramado conceptual y operativo tiene una justificación que nace de la práctica. Los conceptos aportaron el marco interpretativo; las dimensiones, la estructura analítica; los indicadores, la forma de medir los avances; y las fuentes de verificación, la evidencia del aprendizaje logrado. En conjunto, conformaron un sistema teórico coherente que permitió transformar una experiencia de aula en un proceso de investigación pedagógica situada. Esta fundamentación demuestra que la sistematización no es un ejercicio descriptivo, sino una práctica de conocimiento. Mientras la investigación científica busca comprobar hipótesis, la sistematización docente convierte la práctica en objeto de reflexión y mejora. En este caso, el aula de *Visual Effects* se transformó en un espacio vivo donde la teoría y la práctica se retroalimentan continuamente.

Además, esta experiencia reafirma la importancia de reconocer la sistematización como forma legítima de producción académica. Siguiendo a López de Ramos et al. (2024), la reflexión sobre la práctica docente es una vía válida de generación de conocimiento, especialmente en contextos universitarios donde la innovación y la vinculación social son pilares fundamentales.

De este modo se consolida la idea de que enseñar *Visual Effects* implica formar profesionales atentos, reflexivos y éticamente comprometidos. La sistematización, en este sentido, no cierra la experiencia, sino que la amplía, abriendo el camino hacia nuevas lec-

turas y aprendizajes que enriquecen tanto la práctica docente como la formación de los estudiantes.

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

A través de este capítulo se consolidan los fundamentos conceptuales y metodológicos de la práctica docente dentro de la asignatura *Visual Effects*, donde el eje principal gira en torno al aprendizaje y aplicación de *Adobe After Effects*. Esta etapa marca el paso de la reflexión teórica hacia la conexión con el currículo y el perfil profesional del comunicador audiovisual.

En este contexto, la enseñanza de efectos visuales no solo persigue el dominio del software, sino la comprensión crítica del lenguaje audiovisual como medio de creación, análisis y comunicación. En la Universidad Estatal de Milagro. la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual forma profesionales con competencias técnicas y creativas capaces de gestionar proyectos visuales integrales. Desde esta experiencia, *Visual Effects* cumple un rol articulador entre las áreas técnicas, estéticas y comunicacionales del currículo, permitiendo al estudiante desarrollar la observación, la atención sostenida y la capacidad de traducir ideas en narrativas visuales coherentes.

La asignatura se convierte así en un espacio de experimentación guiada, donde los estudiantes trabajan sobre prácticas reales de composición, croma, animación de texto, color y efectos especiales. Las sesiones de clase no se limitan a la demostración técnica; cada actividad está pensada para fomentar la creatividad, la autonomía y la reflexión. Esta dinámica convierte el aula en un laboratorio de exploración audiovisual que conecta la técnica con el pensamiento crítico. Por tanto, este capítulo busca evidenciar la coherencia entre la práctica docente y el perfil de egreso, mostrando cómo la enseñanza de *After Effects* contribuye directamente a las competencias del comunicador audiovisual contemporáneo: innovador, reflexivo y éticamente comprometido con su práctica profesional.

2.11. Identificación de competencias del perfil de la carrera

- **Competencia 1. Producción y postproducción audiovisual.** La primera competencia fortalecida en la práctica docente es la producción y postproducción audiovisual. A través de *After Effects*, los estudiantes aprenden a integrar las etapas de planificación, animación y composición digital dentro de un flujo de trabajo profesional. Cada clase incluye una introducción conceptual y una demostración práctica donde se analizan los procesos de montaje, efectos de movimiento y corrección visual. Posteriormente, los estudiantes aplican los conocimientos en ejercicios autónomos, donde deben gestionar tiempos, recursos y creatividad. Esta competencia promueve la atención al detalle y la comprensión técnica de la narrativa visual. En la práctica, los estudiantes deben dominar herramientas como el manejo de capas, el uso de *keyframes*, máscaras, efectos de croma o *tracking*. Sin embargo, más allá de la técnica, el objetivo es que comprendan el "por qué" detrás de cada elección: cómo un efecto aporta significado, genera emoción o refuerza la intención comunicativa.

- **Competencia 2. Comunicación visual y neuroargumentación académica.** La segunda competencia se centra en la comunicación visual y la neuroargumentación académica. Cada sesión inicia con la explicación del objetivo del día —por ejemplo, animación de texto, *parenting* o composición multicapa— y una guía paso a paso de la técnica. Posteriormente, los estudiantes desarrollan un ejercicio abierto donde aplican el procedimiento de manera personal, sin replicar exactamente el ejemplo mostrado. Se busca que comprendan que cada proyecto audiovisual plantea un problema distinto y requiere soluciones creativas adaptadas. Aquí, la neuroargumentación visual adquiere relevancia: los estudiantes no solo ejecutan tareas técnicas, sino que justifican sus decisiones. Analizan cómo la elección del color, la velocidad del movimiento, la iluminación o la sincronía con el sonido afectan la atención, la legibilidad y la emoción del espectador. Este ejercicio de argumentar en función de principios perceptuales y cognitivos fortalece la capacidad analítica y eleva el nivel de pensamiento visual.

- **Competencia 3. Creatividad e innovación en la producción visual.** La tercera competencia desarrollada es la creatividad e innovación. En *Visual Effects*, la crea-

tividad no surge de la improvisación, sino del conocimiento profundo del software y su potencial expresivo. Se promueve el aprendizaje experimental a través de retos visuales como: "¿cómo resolverías esta escena de croma con un estilo cinematográfico?" o "¿qué técnica usarías para comunicar una idea abstracta con animación tipográfica?". Estas preguntas impulsan la exploración y fomentan la autonomía creativa. El enfoque está en que los estudiantes vean el error como una oportunidad para descubrir nuevas combinaciones técnicas. Cada práctica es una oportunidad para experimentar con luces, partículas, cámara 3D o integración con otros programas. Aquí se evidencia cómo el estudiante pasa de ejecutar instrucciones a pensar creativamente en términos visuales, transformando la herramienta en un medio de expresión.

- **Competencia 4. Ética y trabajo colaborativo.** La cuarta competencia, transversal a toda la materia, es la ética y el trabajo colaborativo. En los proyectos finales, los estudiantes trabajan en grupos simulando roles profesionales como director de animación, editor, colorista o compositor. Cada integrante asume responsabilidades y aprende la importancia de la comunicación y el respeto por el proceso de los demás. Este trabajo en equipo promueve la empatía, la escucha y la gestión de conflictos, habilidades esenciales para el ámbito audiovisual. Desde la perspectiva ética, se enfatiza el respeto a la autoría, las licencias de contenido y la coherencia estética. Además, se impulsa la reflexión sobre el impacto visual de lo que se produce: cómo un efecto o composición puede influir en la percepción del público. Esta conciencia profesional forma parte del perfil de egreso del comunicador audiovisual responsable y comprometido con su entorno.

Las evidencias que sustentan estas competencias se manifiestan en los productos audiovisuales, las bitácoras reflexivas y las defensas orales que realizan los estudiantes. Cada evidencia demuestra la conexión entre técnica, reflexión y creatividad. Los videos finales, las capturas de pantalla de proceso, los análisis de decisiones visuales y las rúbricas de evaluación son pruebas tangibles de los aprendizajes alcanzados.

También se observa una mejora progresiva en la autonomía: los estudiantes pasan de ejecutar instrucciones básicas a diseñar proyectos completos, aplicando efectos complejos, sincronización de audio y composición de escenas con narrativa visual clara. Este crecimiento demuestra la alineación entre la práctica pedagógica y las competencias del currículo.

La experiencia docente en *Visual Effects* ha fortalecido la coherencia entre las competencias del perfil profesional y la práctica educativa. Las clases se convirtieron en espacios de descubrimiento donde la técnica dialoga con la creatividad y la reflexión. Cada estudiante, al apropiarse del lenguaje visual, desarrolla habilidades cognitivas y emocionales que van más allá del uso del software: aprende a escuchar, observar y crear con intención. El proceso formativo demuestra que enseñar *After Effects* no consiste solo en formar animadores o editores, sino en formar pensadores visuales, capaces de analizar, diseñar y comunicar desde la atención, la ética y la innovación.

2.12. Resultados de aprendizaje vinculados

La alineación entre los resultados de aprendizaje y las competencias del perfil de la carrera permitió comprender el alcance de mi práctica docente en *Visual Effects*. Cada resultado representa una evidencia concreta de cómo los estudiantes aplican los conocimientos, transforman la teoría en práctica y desarrollan pensamiento crítico a través del proceso creativo.

Siguiendo el enfoque de Biggs et al. (2022), la enseñanza universitaria de calidad requiere una coherencia entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que se espera que el estudiante demuestre. En este caso en particular, los resultados de aprendizaje se diseñan para vincular la experimentación técnica con la argumentación visual y la toma de decisiones fundamentadas. Las prácticas en *After Effects* se estructuran progresivamente: desde el dominio de las herramientas básicas hasta la ejecución de proyectos completos que integran sonido, texto, movimiento, color y efectos. Cada fase está pensada para desarrollar la autonomía, la capacidad de observación y la comprensión del lenguaje audiovisual como medio narrativo y expresivo.

2.13. Resultados de aprendizaje seleccionados

Los resultados de aprendizaje seleccionados para esta sistematización se alinean con el desarrollo integral de las competencias curriculares. En la asignatura *Visual Effects*, cada resultado tiene un propósito formativo específico: fortalecer la técnica, la creatividad, la comunicación y la reflexión crítica.

- **RA1:** Aplicar los principios de animación y composición digital en la producción audiovisual.
- **RA2:** Desarrollar proyectos audiovisuales coherentes con objetivos comunicativos, estéticos y técnicos.
- **RA3:** Argumentar las decisiones creativas desde una perspectiva perceptual y comunicacional.
- **RA4:** Colaborar éticamente en proyectos audiovisuales grupales, demostrando liderazgo, empatía y responsabilidad profesional.

Estos resultados constituyen el hilo conductor que orienta las actividades, las evaluaciones y la reflexión docente. Cada uno está diseñado para que el estudiante no solo "haga", sino que comprenda y justifique su proceso creativo.

- **Resultado de aprendizaje 2: desarrollo de proyectos.** El RA2, referido al desarrollo de proyectos audiovisuales coherentes con los objetivos comunicativos y técnicos, representa el eje articulador de toda la materia. En este punto, los estudiantes deben integrar los conocimientos adquiridos en ejercicios previos y aplicarlos en la creación de una pieza audiovisual propia. Cada proyecto se concibe como un desafío: se parte de una idea visual que el estudiante debe transformar en producto terminado. El proceso incluye la planificación de escenas, el uso de efectos de movimiento, la integración de sonido y la coherencia estética entre los elementos visuales. Durante esta fase, los alumnos aprenden a estructurar su flujo de trabajo, aplicar principios de continuidad, mantener equilibrio visual y gestionar los tiempos de producción. El objetivo no es obtener resultados homogéneos, sino demostrar autonomía, criterio y creatividad. El uso de *After Effects* como herramienta principal permite evidenciar cómo los estudiantes articulan técnica y narrativa para construir significados visuales. En la evaluación no solo se valora el dominio del programa, sino la capacidad para argumentar las decisiones y el impacto comunicativo de la pieza final. Este resultado de aprendizaje refleja el espíritu de la competencia profesional: pensar con imágenes y resolver con técnica, comprendiendo que cada efecto, cada transición o iluminación comunica una intención visual.
- **Resultado de aprendizaje 3: argumentación de las decisiones creativas.** El RA3 corresponde a la capacidad del estudiante para argumentar las decisiones creativas

tomadas durante la producción. Aquí entra en juego la neuroargumentación visual, una metodología que promueve la reflexión sobre cómo las elecciones técnicas y estéticas inciden en la percepción del espectador. En clase, los estudiantes exponen sus proyectos explicando el porqué detrás de cada decisión: "¿por qué este color?", "¿por qué este movimiento?", "¿cómo esta transición guía la mirada del público?". Este tipo de reflexión desarrolla habilidades metacognitivas que trascienden lo técnico y fortalecen la comunicación académica. El proceso de argumentar también fomenta la autoconfianza. Los estudiantes aprenden a reconocer el valor de su trabajo y a sostener sus ideas con base en fundamentos visuales y comunicacionales. Además, este ejercicio refuerza la evaluación formativa, ya que permite identificar debilidades, ajustar estrategias y proyectar mejoras para futuros proyectos. De este modo, el RA3 no solo evidencia dominio técnico, sino también pensamiento crítico y sensibilidad estética, pilares indispensables para el perfil profesional del comunicador audiovisual.

- **Resultado de aprendizaje 4: colaboración y ética profesional.** El RA4 se centra en la colaboración y la ética profesional dentro de proyectos audiovisuales grupales. En este resultado, los estudiantes asumen roles definidos —como editor, compositor, colorista o animador— y trabajan en conjunto para alcanzar un producto audiovisual integral. La práctica colaborativa en *Visual Effects* se convierte en un espacio donde el trabajo técnico y la comunicación interpersonal se combinan. Los grupos deben coordinar tiempos, compartir archivos, revisar avances y ofrecer retroalimentación constructiva. Este proceso fomenta la responsabilidad, la empatía y la resolución de conflictos. Además, se enfatiza la ética profesional: respetar derechos de autor, utilizar materiales originales o libres de licencia y reconocer el esfuerzo colectivo. Estos principios fortalecen la conciencia del estudiante sobre su rol como creador responsable en el entorno audiovisual. El RA4, por tanto, no solo mide la calidad técnica del resultado, sino también la madurez humana y profesional con que los estudiantes asumen su trabajo en equipo. Esta competencia transversal refuerza el sentido de pertenencia y colaboración, preparando al futuro profesional para entornos laborales reales.

El análisis de los resultados de aprendizaje evidencia la coherencia entre el diseño curricular y la práctica docente en *Visual Effects*. Cada RA representa un componente

esencial del proceso formativo: el dominio técnico (RA1), la creación autónoma (RA2), la reflexión crítica (RA3) y la ética colaborativa (RA4).

Estas dimensiones, integradas en la práctica diaria, permiten que los estudiantes pasen de la ejecución mecánica a la comprensión profunda del lenguaje visual. A través de la animación, el movimiento y la composición, aprenden a pensar con imágenes, transformando la técnica en un medio de comunicación y expresión.

Desde la docencia, este proceso también se convierte en una oportunidad de aprendizaje. Evaluar, guiar y observar los resultados ha permitido identificar el potencial del aula como laboratorio creativo donde la técnica se convierte en experiencia significativa. Los resultados de aprendizaje alcanzados en *After Effects* confirman que la educación audiovisual no se limita a enseñar programas, sino a formar mentes críticas capaces de construir sentido, emoción y narrativa desde la imagen en movimiento.

2.14. Exploración y desarrollo de la práctica

La exploración dentro de la materia *Visual Effects* surge como un espacio de aprendizaje activo, donde los estudiantes descubren las posibilidades expresivas del software Adobe *After Effects*. En esta fase del proceso, la enseñanza se centra en experimentar, observar y analizar el comportamiento de las herramientas antes de aplicarlas en proyectos finales. A diferencia de una clase puramente técnica, aquí la práctica se combina con la reflexión: el error se convierte en oportunidad de descubrimiento y la curiosidad se transforma en motor del aprendizaje.

Durante la exploración, se aplicaron ejercicios guiados que permitieron reconocer las bases de la animación digital: el uso de keyframes, máscaras, curvas de velocidad, efectos de croma y composición multicapa. Estos ejercicios no buscaron resultados estandarizados, sino que cada estudiante explore una solución diferente al mismo desafío visual. Este enfoque fomentó la autonomía y la atención consciente, promoviendo una relación más activa con el proceso creativo.

La exploración también incluyó la observación de piezas audiovisuales profesionales para analizar sus estructuras narrativas, su ritmo visual y su coherencia cromática. Este análisis comparativo reforzó la capacidad de ver con propósito y pensar en función del impacto que cada elemento genera en el espectador. De este modo, los estudiantes comenzaron a comprender que la producción visual es, ante todo, un proceso de comunicación emocional e intelectual.

La fase exploratoria sentó las bases para el desarrollo de proyectos integrales. Los estudiantes aprendieron a experimentar sin miedo, a probar combinaciones de efectos, texturas y movimientos y así lograron consolidar una comprensión más profunda del programa y su potencial narrativo. Esta etapa es, sin duda, el punto de partida para una práctica significativa.

Las actividades diseñadas en *Visual Effects* responden directamente a las competencias y resultados de aprendizaje vinculados al perfil del comunicador audiovisual.

- La primera actividad está orientada al reconocimiento de la interfaz y las herramientas esenciales del programa. En ella, los estudiantes manipulan elementos simples como capas, textos y formas, comprendiendo la lógica del tiempo y la estructura de composición.

- En la segunda actividad, los ejercicios se enfocaron en el uso del croma, la animación de texto y los efectos de transición. A través de demostraciones en vivo, se explica paso a paso cómo resolver un problema técnico, pero luego se plantea un reto creativo: deben aplicar el procedimiento aprendido para comunicar una idea propia. Esta práctica estimula la observación, la atención selectiva y la capacidad de traducir conceptos en acción visual.

- La tercera actividad consiste en el desarrollo de proyectos grupales. Cada equipo asume roles específicos —*animador*, *compositor*, *diseñador* o *supervisor*— y debe coordinar sus aportes para lograr coherencia narrativa y técnica. Aquí se consolidan las competencias de liderazgo, trabajo colaborativo y planificación de recursos. Además, se refuerza la ética profesional al insistir en el uso responsable del material audiovisual y el reconocimiento del esfuerzo colectivo.

- La cuarta actividad cierra el ciclo con la exposición pública de los proyectos. Este momento no es solo una evaluación técnica, sino una instancia de defensa y reflexión. Cada estudiante explica sus decisiones creativas, fundamenta sus elecciones visuales y analiza los resultados obtenidos. De esta forma, la clase se convierte en un espacio de intercambio académico donde la práctica se vuelve argumento y el aprendizaje se comparte.

2.15. Evidencias del proceso

Las evidencias generadas durante el desarrollo de la materia son tanto técnicas como reflexivas.

- En el ámbito técnico, se registran videos terminados, capturas de pantalla, precomposiciones y líneas de tiempo que demuestran el manejo del software y la correcta aplicación de efectos. Estas evidencias permiten observar la evolución de cada estudiante, desde los primeros ejercicios hasta la elaboración de proyectos audiovisuales completos.

- En el plano reflexivo, se recopilan bitácoras digitales, fichas de autoevaluación y rúbricas argumentadas donde los estudiantes describen sus decisiones, justifican sus procesos y reconocen los desafíos enfrentados. Estos documentos revelan la interiorización del aprendizaje y muestran cómo la práctica se convierte en conocimiento transferible.

- Otra evidencia relevante son las defensas orales, en las cuales los estudiantes explican el sentido de su trabajo y reciben retroalimentación colectiva. Este momento de diálogo académico fortalece la seguridad comunicativa y la capacidad de argumentar desde fundamentos perceptuales y narrativos.

- Estas evidencias constituyen un mapa de aprendizaje visible: la suma de procesos, ensayos, correcciones y reflexiones que evidencian el crecimiento técnico y conceptual del estudiante. Más allá del resultado final, lo valioso es el trayecto que recorre cada uno en la construcción de su competencia profesional.

Con este caso se confirma que la exploración y las actividades prácticas son el núcleo de la formación en *Visual Effects*. Cada ejercicio, proyecto y reflexión contribuye a formar un pensamiento visual analítico, capaz de transformar la técnica en narrativa y el movimiento en significado. A lo largo del proceso, los estudiantes aprendieron a mirar con intención, a observar con atención y a crear con sentido. La práctica reiterada en *After Effects* los llevó a descubrir que cada parámetro, cada curva y cada capa puede comunicar una idea si se usa con propósito. Este descubrimiento no solo mejora su desempeño técnico, sino que refuerza su identidad como creadores audiovisuales.

Desde el rol docente, se comprende que el verdadero aprendizaje ocurre cuando el estudiante experimenta sin miedo y reflexiona sobre sus decisiones. El aula se convierte,

entonces, en un laboratorio creativo donde la instrucción y la imaginación coexisten. Este es el punto donde la práctica se hace visible, la reflexión se vuelve evidencia y la técnica se transforma en arte. Enseñar *After Effects* se convierte, así, en un proceso de acompañar, guiar y aprender junto con los estudiantes, fortaleciendo su capacidad de mirar críticamente el mundo visual que los rodea.

2.16. Alineación curricular, aportes y aprendizajes

La sistematización de la experiencia en Visual Effects ha permitido comprender que la enseñanza de herramientas digitales como *After Effects* trasciende la dimensión técnica para convertirse en una práctica pedagógica integral. A través de los ejercicios, proyectos y reflexiones, los estudiantes no solo aprenden a animar o componer imágenes, sino que desarrollan habilidades cognitivas, comunicativas y éticas que se alinean con el perfil del comunicador audiovisual.

- El principal aporte como docente-autor radica en haber transformado el aula en un espacio de experimentación donde la técnica se vincula con la *argumentación visual*. Enseñar efectos no consiste únicamente en "mostrar cómo se hace", sino en fomentar la capacidad de pensar visualmente y justificar cada decisión. El estudiante aprende a reconocer el propósito de cada movimiento, el impacto de cada color y la relación entre emoción y ritmo.

- Otro aporte significativo fue la incorporación del enfoque de *neuroargumentación visual*, que fortaleció la capacidad de los estudiantes para analizar el modo en que sus decisiones técnicas influyen en la atención y percepción del espectador. Este enfoque permitió mejorar la calidad comunicativa de los trabajos y consolidar la reflexión crítica dentro del proceso creativo.

- Por tanto, el mayor logro de esta experiencia fue consolidar un método de enseñanza activo, centrado en el estudiante, que combina exploración técnica, reflexión estética y pensamiento ético. Esto demuestra que las herramientas digitales pueden ser medios de desarrollo humano y profesional cuando se integran pedagógicamente.

El currículo de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual en la Universidad Estatal de Milagro busca formar profesionales capaces de producir contenidos de alta

calidad técnica y creativa, pero también críticos, responsables y comprometidos con su entorno. En este sentido, la materia *Visual Effects* responde de manera directa a los ejes del perfil de egreso, fortaleciendo la dimensión técnica, comunicacional y ética del futuro profesional.

La práctica docente contribuyó a esta alineación al promover el desarrollo de competencias que articulan conocimiento, práctica y reflexión. Cada actividad en After Effects tiene un propósito curricular: comprender los principios de animación, dominar las técnicas de composición, argumentar las decisiones creativas y trabajar colaborativamente en proyectos reales.

Asimismo, esta experiencia ha permitido constatar que la tecnología, cuando se utiliza con intencionalidad educativa, favorece la creatividad y la autonomía. Los estudiantes no solo reproducen procedimientos, sino que generan nuevas formas de expresión audiovisual que aportan valor al contexto comunicacional contemporáneo. Por tanto, la asignatura se consolida como un eje articulador entre el currículo institucional y las exigencias del campo laboral, promoviendo la formación de profesionales capaces de innovar con responsabilidad y visión crítica.

2.17. Tensiones y desafíos de la alineación curricular

Durante el desarrollo de la experiencia, se identificaron diversas tensiones que acompañan la búsqueda de coherencia entre la práctica docente y el currículo. Una de las principales fue el equilibrio entre lo técnico y lo reflexivo.

Enseñar *After Effects* puede llevar fácilmente a centrarse en la destreza operativa, pero el desafío consiste en que el estudiante comprenda el sentido comunicativo de lo que realiza. Otra tensión fue la gestión del tiempo de práctica. Los procesos de animación y renderizado requieren paciencia, precisión y concentración, lo que a veces limita el espacio para la discusión teórica o la retroalimentación grupal. Para superar esto, se implementaron microdemostraciones, bitácoras digitales y tutorías personalizadas que permitieron sostener la motivación y garantizar un acompañamiento continuo.

También se enfrentó el reto de la atención y la dispersión, especialmente considerando que muchos de los estudiantes pertenecen a la generación “post pandemia”. Ellos presentan patrones de multitarea que dificultan la concentración prolongada. Ante esto, se diseñó estrategias basadas en dinámicas activas, pausas reflexivas y visualizaciones guiadas que ayudaron a reconectar la atención con el proceso creativo.

Estas tensiones no se interpretaron como obstáculos, sino como oportunidades para replantear la práctica. Al respecto, permitieron reafirmar que la enseñanza de herramientas digitales exige sensibilidad pedagógica, adaptabilidad y una reflexión constante sobre el propio acto de enseñar. El aprendizaje más valioso de este proceso fue comprender que la docencia en entornos digitales es también un ejercicio de autoconocimiento. Como docente, se aprendió que guiar un proceso creativo no implica imponer soluciones, sino acompañar la búsqueda del estudiante. Cada clase fue una oportunidad para reconocer también de sus exploraciones, sus errores y sus formas de ver el mundo.

El proyecto enseñó que el aprendizaje significativo ocurre cuando se vincula la emoción con la técnica. Los estudiantes recordaban mejor los procedimientos cuando comprendían el propósito de lo que estaban creando. Esa conexión entre emoción, atención y acción se convirtió en el corazón de la experiencia.

Asimismo, se confirmó que la evaluación más efectiva no se centra en el producto final, sino en la trayectoria. Observar el progreso, la constancia y la capacidad de argumentar permite valorar el aprendizaje real. Este enfoque formativo promovió un clima de confianza donde el error fue entendido como parte esencial del proceso creativo.

El aprendizaje en el proyecto reafirmó la convicción de que la educación audiovisual debe basarse en la observación, la experimentación y la reflexión constante. *After Effects* fue el medio, pero el objetivo siempre fue formar seres humanos críticos, atentos y creativos. Proyectando esta experiencia hacia el futuro, se considera fundamental seguir fortaleciendo la articulación entre tecnología, pedagogía y comunicación. En efecto, se planea implementar un modelo de aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios, donde los estudiantes integren *After Effects* con otras herramientas del ecosistema audiovisual y colaboren en producciones colectivas con impacto social o cultural.

También se pretende continuar desarrollando estrategias de neuroeducación aplicadas a la enseñanza visual, incorporando dinámicas que estimulen la concentración, la atención plena y la memoria visual. Estas estrategias permitirán optimizar el rendimiento cognitivo y fomentar la conexión emocional con los contenidos. Otro propósito es ampliar la proyección de la asignatura hacia entornos de innovación educativa. En este sentido, se avizora documentar las experiencias más exitosas y compartirlas en congresos o publicaciones académicas, para aportar al debate sobre cómo las tecnologías creativas pueden transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se espera consolidar esta metodología como un modelo replicable dentro del área de producción audiovisual, demostrando

que el dominio técnico, la reflexión crítica y la sensibilidad artística pueden coexistir en una formación universitaria integral.

Se representa el cierre reflexivo de la sistematización, donde convergen la experiencia, la teoría y la proyección futura. A lo largo del proceso, se reafirma que enseñar *Visual Effects* es una forma de integrar el pensamiento visual con la ética, la creatividad con la técnica y la reflexión con la práctica. Cada tensión vivida se convirtió en una lección; cada proyecto desarrollado, en una oportunidad para crecer junto con los estudiantes. La docencia, entendida desde la práctica reflexiva (Schön, 1992b), permitió repensar el rol docente como mediador del aprendizaje y fortalecer su identidad profesional.

Esta experiencia evidenció que la alineación curricular no se construye en documentos, sino en el aula, en el diálogo y en la acción. El proceso permitió reafirmar que la enseñanza técnica puede ser profundamente humana cuando se centra en la atención, la empatía y el sentido.

Es así que el trabajo realizado en *After Effects* ha mostrado que la educación audiovisual no solo enseña a animar imágenes, sino a dar vida a las ideas, a escuchar el ritmo de la imagen y a pensar con movimiento. El recorrido desarrollado demuestra que la práctica docente en Visual Effects fortalece las competencias del perfil de egreso, al integrar la técnica, la comunicación y la ética profesional. La experiencia permitió comprender que enseñar con tecnología no significa enseñar máquinas, sino enseñar miradas.

Cada proyecto, cada bitácora y cada reflexión consolidaron un modelo pedagógico basado en la observación activa, la experimentación guiada y la argumentación visual. El aula se transformó en un espacio de creación colectiva donde el conocimiento se construye a través del hacer y del pensar. Este proceso reafirma la convicción de que la educación audiovisual es una forma de aprendizaje transformador. A través de *After Effects*, los estudiantes no solo adquieren habilidades técnicas, sino que desarrollan pensamiento crítico, atención plena y sensibilidad estética. En ese sentido, esta sistematización se convierte en una evidencia viva del poder educativo de la imagen en movimiento.

2.18. Ecosistema estratégico

El ecosistema de aprendizaje en Visual Effects surge como un entramado de relaciones pedagógicas, tecnológicas y humanas, diseñado para fomentar la construcción activa del conocimiento audiovisual. En este espacio, el aula se concibe como un entorno de interacciones dinámicas donde el aprendizaje no solo depende del docente, sino de la co-

nexión entre todos los actores del proceso. *After Effects* se convierte en la herramienta mediadora que transforma las ideas en narrativas visuales, integrando técnica, creatividad y reflexión.

- El rol docente dentro de este ecosistema se asemeja al de un guía que organiza y facilita la experiencia del aprendizaje. Cada clase se estructura en torno a tres momentos: la explicación técnica, la práctica exploratoria y la reflexión colectiva. Esta secuencia permite mantener un equilibrio entre la atención, la experimentación y la comprensión. La enseñanza no se basa en la repetición, sino en la observación y la reinterpretación de los procesos visuales.

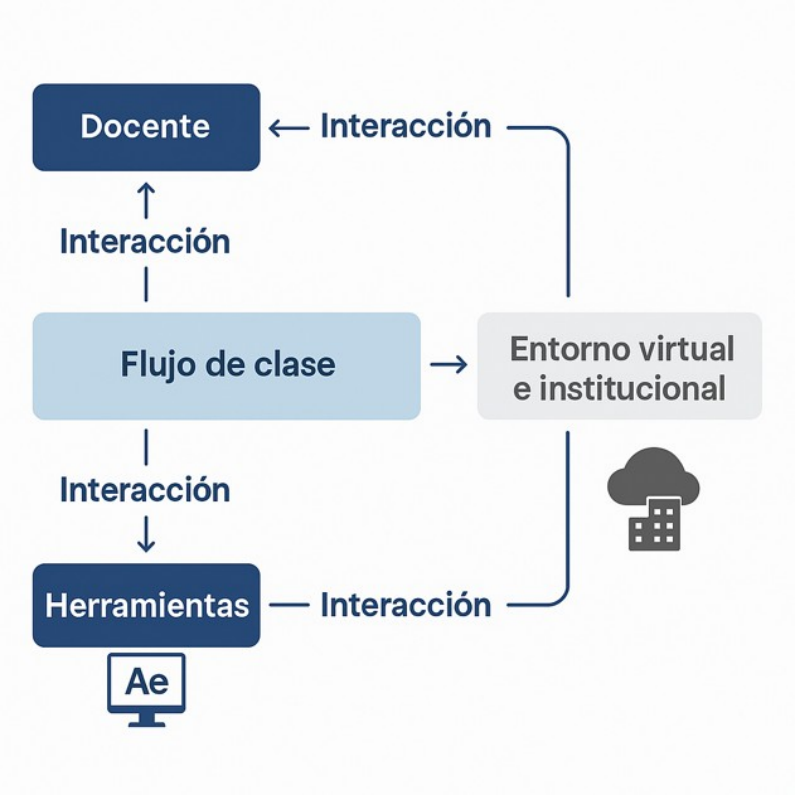
- El componente humano del ecosistema es esencial. Al trabajar con estudiantes post-pandemia se necesita reconectarlos con la atención, la comunicación y la colaboración. Por eso, la empatía y la escucha activa se convierten en pilares del aprendizaje. Cada clase empieza con un momento de conexión, donde los estudiantes comparten sus avances o dificultades. Este ritual pedagógico crea un ambiente de confianza y refuerza la disposición a aprender.

- El componente tecnológico constituye el soporte estructural. Se cuenta con equipos actualizados, proyector de referencia y licencias de *Adobe After Effects*. La tecnología no se presenta como un fin, sino como un medio que amplifica la creatividad. Por ello se enseña a los estudiantes a usar las herramientas con sentido crítico: no basta con aplicar efectos; deben comprender qué comunica cada recurso visual y cómo impacta al espectador.

- Además, la organización del aula promueve la cooperación. Los estudiantes se agrupan según niveles de dominio, formando equipos que se retroalimentan entre sí. Esta disposición permite que los más avanzados orienten a quienes inician, consolidando así una red de apoyo horizontal. La colaboración se convierte en un aprendizaje implícito que trasciende la técnica.

- La dimensión emocional también forma parte del ecosistema. Cada práctica se convierte en una oportunidad para reforzar la autoconfianza. La retroalimentación no se limita a los aspectos técnicos, sino que reconoce el esfuerzo y la creatividad. Este enfoque humaniza la enseñanza y fortalece la motivación intrínseca. Por otro lado, el entorno institucional y virtual complementa el aula. Se emplean plataformas para

Figura 2.1: Ecosistema Estratégico en la Asignatura Visual Effects (After Effects)



Fuente: elaboración propia..

compartir materiales, recibir entregas y realizar debates. Este espacio híbrido asegura la continuidad del aprendizaje más allá del horario presencial. Los estudiantes mantienen contacto con los contenidos, los tutoriales y la guía docente durante toda la semana.

El ecosistema de *Visual Effects* funciona como un organismo vivo en constante evolución. Su efectividad depende de la coherencia entre las relaciones humanas, las condiciones técnicas y la claridad pedagógica. Enseñar efectos visuales no se trata de dominar un programa, sino de construir un entorno donde la mente, la emoción y la técnica trabajen en sincronía.

2.19. Estrategias núcleo en acción

Las estrategias núcleo son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la asignatura *Visual Effects*. En ellas se articulan la metodología, la secuencia pedagógica y la lógica del trabajo con *After Effects*. Estas estrategias están orientadas a lograr que el estudiante comprenda, aplique y argumente el uso de los efectos visuales desde una mirada crítica y creativa. Cada clase se estructura como una experiencia donde la observación, la ejecución y la reflexión se integran.

- La primera estrategia es la demostración guiada, en la cual se presenta en tiempo real el uso de una herramienta o técnica del software. Mientras se proyecta la interfaz de *After Effects* en pantalla, se explica el procedimiento paso a paso, detallando los atajos, los principios de animación y las lógicas de composición. Sin embargo, el foco no está en la imitación, sino en la comprensión del proceso. El estudiante observa, toma notas, analiza y plantea preguntas sobre la funcionalidad de cada herramienta.

- La segunda estrategia es la experimentación autónoma. Una vez que el estudiante asimila la demostración, debe replicar la técnica desde su propia interpretación. Este momento fomenta la creatividad, ya que no se busca una copia del ejemplo, sino la creación de una versión personal. Por ejemplo, si el ejercicio consiste en animar texto con máscaras y luz, cada estudiante decide cómo y por qué utilizar los recursos. Así aprenden a resolver problemas comunicativos reales, como si se tratara de un encargo profesional.

- La tercera estrategia núcleo es la neuroargumentación visual. Aquí los estudiantes exponen oralmente o por escrito las razones de sus decisiones visuales. Analizan por qué un color, una textura o una transición refuerzan un mensaje. Esta etapa es clave porque transforma la práctica técnica en razonamiento consciente. Aprenden a justificar su proceso creativo, a reconocer el impacto psicológico del color o del ritmo visual, y a defender su obra con fundamentos.

- Otra estrategia fundamental es la retroalimentación formativa. Cada clase concluye con una revisión colectiva, donde los estudiantes comparten sus trabajos y reciben comentarios del grupo y del docente. Este diálogo fomenta la autocrítica y el apren-

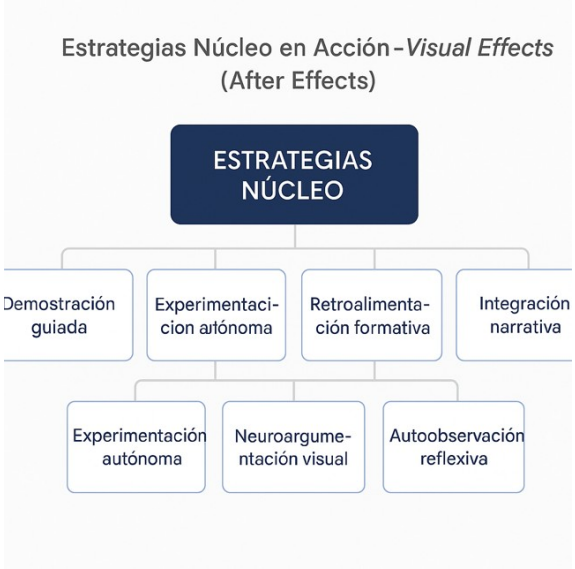
dizaje colaborativo. Los errores se interpretan como oportunidades para mejorar, y las observaciones se traducen en planes de acción concretos.

- También se realiza la integración narrativa, que conecta las herramientas técnicas con la intención comunicativa. No se enseñan efectos aislados, sino recursos aplicados a historias visuales. Por ejemplo, al trabajar con croma, se plantea una escena con propósito narrativo; al usar *tracking*, se reflexiona sobre el punto de vista y la estabilidad emocional de la cámara. De esta forma, cada técnica se asocia con una función expresiva.

- La observación analítica completa el conjunto de estrategias núcleo. Se proyectan fragmentos de cine o publicidad y los analizamos en grupo. Los estudiantes identifican qué efectos se usaron, cómo se aplicaron y cuál es su propósito. Esta práctica fortalece la mirada profesional, ya que aprenden a descomponer lo que ven para poder reproducirlo y reinventarlo.

- La autoobservación reflexiva cierra el ciclo. Cada estudiante mantiene una bitácora digital donde documenta su avance, los obstáculos enfrentados y las soluciones encontradas. Este recurso promueve la conciencia del proceso y consolida el aprendizaje significativo. Las estrategias núcleo, en conjunto, aseguran que el conocimiento no sea solo técnico, sino integral, ético y creativo.

Figura 2.2: Estrategias Núcleo en Acción — Visual Effects (After Effects)



Fuente: elaboración propia.

2.20. Estrategias de soporte aplicadas

Las estrategias de soporte constituyen la estructura invisible que sostiene el proceso de enseñanza-aprendizaje en *Visual Effects*. Si las estrategias núcleo guían la acción pedagógica, las de soporte garantizan su estabilidad y coherencia a lo largo del curso. Son el conjunto de recursos, metodologías y acompañamientos que permiten mantener el ritmo del aprendizaje, adaptarse a las diferencias individuales y promover un clima de aula favorable.

- La primera estrategia de soporte es la planificación modular, que organiza los contenidos en secuencias progresivas. En la materia, esto significa iniciar con fundamentos de animación, pasar por composición básica, efectos de movimiento, corrección de color y finalmente integración de proyectos. Este orden responde a la lógica cognitiva de la práctica audiovisual: cada módulo prepara la base para el siguiente. Así, los estudiantes construyen su conocimiento de manera estructurada y acumulativa.

- Otra estrategia de soporte es la curaduría de recursos complementarios. Se preparan y se seleccionan tutoriales, guías visuales y referencias audiovisuales de calidad profesional. No todos los materiales digitales son adecuados, por lo que se filtran los

recursos para asegurar su coherencia técnica y pedagógica. Estos contenidos permiten a los estudiantes continuar aprendiendo fuera del aula, reforzando la autonomía y el hábito de autoformación.

- La evaluación continua y formativa es un soporte esencial. A diferencia de los modelos tradicionales que priorizan la nota final, este enfoque valora el proceso. Se efectúan microevaluaciones semanales donde se califican tanto los resultados visuales como la evolución del pensamiento creativo. Los criterios se establecen desde el inicio mediante rúbricas transparentes que incluyen aspectos como innovación, coherencia narrativa, dominio técnico y justificación visual.

- El acompañamiento docente personalizado es otra pieza clave del soporte. Cada estudiante tiene ritmos diferentes, por lo que se realizan tutorías breves durante la práctica. Estas microorientaciones permiten identificar problemas específicos, corregir errores a tiempo y motivar al estudiante sin interrumpir la dinámica grupal. Este tipo de seguimiento refuerza la cercanía docente y promueve la autoconfianza.

- Las dinámicas de aprendizaje colaborativo también forman parte del soporte pedagógico. Se organizan ejercicios en parejas o grupos donde los roles se distribuyen: un estudiante se encarga de la animación, otro del color, otro de la composición. Este modelo simula la lógica profesional de un estudio audiovisual, donde el trabajo en equipo es indispensable. Además, se fomenta la empatía, la comunicación y la responsabilidad compartida.

- La incorporación de la gamificación ha resultado un soporte innovador. Se implementan pequeños retos o “misiones” dentro del curso: por ejemplo, crear un efecto de fuego más realista o lograr una animación fluida en menos de 5 segundos. Estos desafíos generan un ambiente lúdico que mantiene la atención y transforma la práctica técnica en una experiencia divertida.

La gestión emocional del aula completa el sistema de soporte. El aprendizaje audiovisual puede generar frustración por la complejidad de los programas. Por ello, se incluyen espacios de diálogo, se reconocen los avances y se mantiene una comunicación abierta. Esta atención al componente emocional contribuye a que el ecosistema educativo sea sostenible, estimulante y humano.

Figura 2.3: Estrategias de Soporte Aplicadas — Visual Effects (After Effects)

Fuente: elaboración propia.

2.21. Estrategias de contingencia desplegadas

En la enseñanza de *Visual Effects*, las contingencias forman parte natural del proceso. La asignatura demanda un equilibrio constante entre el manejo técnico del software, la planificación del tiempo y la atención a las particularidades de cada grupo. Por ello, las estrategias de contingencia son esenciales para mantener la continuidad del aprendizaje, especialmente cuando surgen imprevistos que desafían la estructura planificada.

- La primera contingencia recurrente es la diversidad de niveles de dominio en el grupo. Algunos estudiantes llegan con experiencia previa en animación o edición, mientras que otros se enfrentan por primera vez a *After Effects*. Para nivelar esta brecha, se implementan rutas de aprendizaje diferenciadas: actividades básicas de composición para principiantes y ejercicios avanzados de integración de efectos para los más experimentados. Esta flexibilidad mantiene el equilibrio del aula y evita la frustración.

- Otro desafío es la gestión del tiempo de clase, especialmente durante el renderizado o las prácticas complejas que requieren procesamiento prolongado. Para ello, se aplica una metodología escalonada: mientras algunos equipos procesan su proyecto,

otros analizan secuencias de referencia o trabajan en bitácoras reflexivas. Así, se optimiza el tiempo y se evita la inactividad.

- Las fallas técnicas también son una contingencia constante. Ante problemas con el software, licencias o equipos, se mantiene un plan alternativo que incluye la visualización de videos demostrativos grabados previamente, el uso de programas complementarios o simulaciones en línea. Esto garantiza la continuidad del aprendizaje incluso ante limitaciones tecnológicas.

- Otro tipo de contingencia es la desconexión atencional. Debido al entorno digital y a las distracciones externas, los estudiantes pueden perder el foco. Para contrarrestarlo, se implementan pausas activas con análisis de escenas, desafíos cortos o discusiones rápidas sobre decisiones visuales. Estos espacios de cambio ayudan a restablecer la concentración y dinamizan el ambiente.

- Las contingencias emocionales también demandan atención. A veces los estudiantes enfrentan desmotivación o estrés por la carga técnica del curso. En esos casos, se emplean la empatía y el acompañamiento personalizado. Un diálogo oportuno o la adaptación temporal de una entrega pueden marcar la diferencia entre el abandono y la permanencia.

- Asimismo, se aplican estrategias de reprogramación pedagógica cuando las condiciones institucionales lo requieren. Si una clase no puede desarrollarse en el laboratorio, se adapta la sesión a un formato híbrido, enfocando la práctica en la planificación conceptual o en el análisis visual. Esto mantiene la coherencia del aprendizaje sin depender exclusivamente de la infraestructura.

Las contingencias han enseñado a entender la docencia como un proceso vivo. Cada obstáculo se convierte en una oportunidad para innovar, reflexionar y mejorar la práctica. En un aula de *After Effects* donde la técnica se mezcla con la creatividad, la flexibilidad y la empatía son las mejores herramientas para sostener un aprendizaje efectivo y humano.

Figura 2.4: Estrategias de Contingencia Desplegadas — Visual Effects (After Effects)

Fuente: elaboración propia.

2.22. Arquitectura del ecosistema

La arquitectura del ecosistema educativo en *Visual Effects* está diseñada para mantener un equilibrio entre lo técnico, lo humano y lo pedagógico. Cada componente se articula de manera estratégica, formando una estructura flexible pero coherente que sostiene la experiencia de aprendizaje. El aula no se entiende como un espacio físico estático, sino como un entorno vivo que combina recursos tecnológicos, metodologías activas y vínculos emocionales.

- En el plano técnico, la arquitectura del curso se organiza a partir de estaciones de trabajo conectadas a un proyector central. Este diseño permite una visualización compartida durante las demostraciones en *After Effects*, facilitando la sincronía entre la acción docente y la observación estudiantil. El entorno digital se extiende hacia plataformas en línea donde los estudiantes pueden acceder a tutoriales, entregas y retroalimentaciones personalizadas.

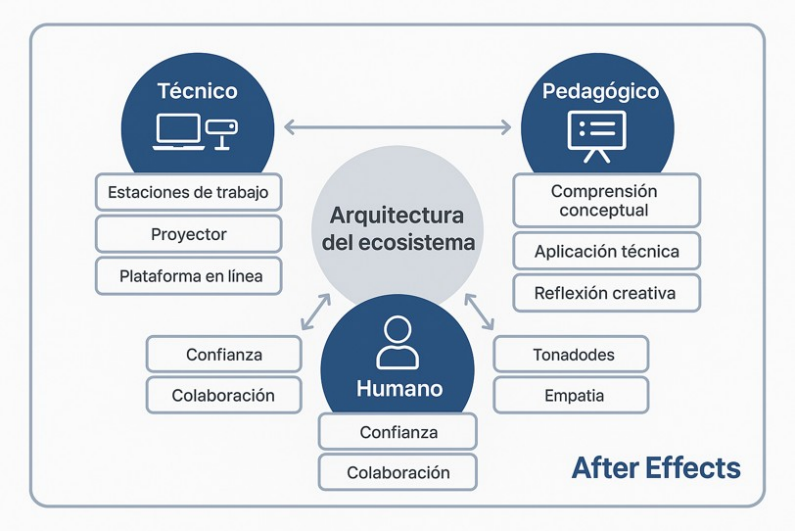
- En el plano pedagógico, la arquitectura se estructura en torno a tres ejes: la comprensión conceptual, la aplicación técnica y la reflexión creativa. Estos ejes guían la progresión de las clases y aseguran que cada sesión se relacione con las anteriores. No se trata de enseñar funciones aisladas del software, sino de construir una lógica secuencial que permita a los estudiantes dominar el pensamiento audiovisual.

- El plano humano sostiene el equilibrio de todo el sistema. La arquitectura del ecosistema promueve la confianza, la colaboración y la empatía. El rol del docente no es solo el de un técnico que domina un programa, sino el de un facilitador que impulsa procesos emocionales y cognitivos. En este contexto, cada estudiante se siente reconocido, escuchado y capaz de aportar a la experiencia colectiva.

- Además, la arquitectura considera el ritmo neurocognitivo del aprendizaje visual. Los efectos, los movimientos y las animaciones requieren atención sostenida; por ello, las sesiones alternan entre exposición, práctica y análisis. Esta estructura favorece la retención y evita la sobrecarga cognitiva, permitiendo que la enseñanza se adapte al modo en que el cerebro procesa la información audiovisual.

- La retroalimentación continua es otro componente estructural. En cada etapa del proceso, los estudiantes reciben orientación sobre su desempeño. Esto crea un cir-

Figura 2.5: Estrategias del Ecosistema — Visual Effects (After Effects)



Fuente: elaboración propia.

cuito de mejora permanente que fortalece la autonomía. La arquitectura no impone una ruta fija, sino que abre caminos según las necesidades y los intereses del grupo.

- Asimismo, el entorno institucional aporta estabilidad. El apoyo tecnológico, el acceso a licencias y la disponibilidad de laboratorios actualizados son piezas que aseguran el funcionamiento del ecosistema. Cuando la infraestructura responde a las demandas del aprendizaje, la enseñanza fluye con naturalidad.

La arquitectura del ecosistema en *Visual Effects* representa un modelo integrador, donde cada elemento cumple una función complementaria. Es una estructura que combina precisión técnica y sensibilidad pedagógica, donde el aprendizaje se construye desde la interacción y la reflexión.

El cierre del ecosistema estratégico en la enseñanza de emphVisual Effects representa la consolidación de un proceso en el que la técnica, la creatividad y la reflexión convergen en una misma dirección. A lo largo del curso, los estudiantes no solo aprendieron a manejar herramientas, sino a pensar visualmente, a narrar con luz, color y movimiento. Este punto final no implica la conclusión del aprendizaje, sino el inicio de una etapa en la que los estudiantes se reconocen como creadores capaces de comunicar ideas con sentido y propósito.

- El primer aspecto que emerge en este cierre es la transformación cognitiva del estudiante. Quienes al inicio se limitaban a seguir instrucciones, ahora son capaces de planificar, ejecutar y justificar proyectos audiovisuales completos. Han pasado de la imitación a la autoría, comprendiendo que cada efecto tiene una razón narrativa y emocional. La enseñanza de *After Effects* se convierte así en un proceso de empoderamiento intelectual y creativo.

- El segundo aspecto es la madurez técnica. Los estudiantes alcanzan un dominio suficiente del software para adaptarlo a distintos contextos comunicativos: piezas publicitarias, proyectos artísticos o institucionales. La técnica deja de ser un fin y se transforma en lenguaje. Comprenden que los efectos visuales no son artificios, sino recursos expresivos al servicio del mensaje.

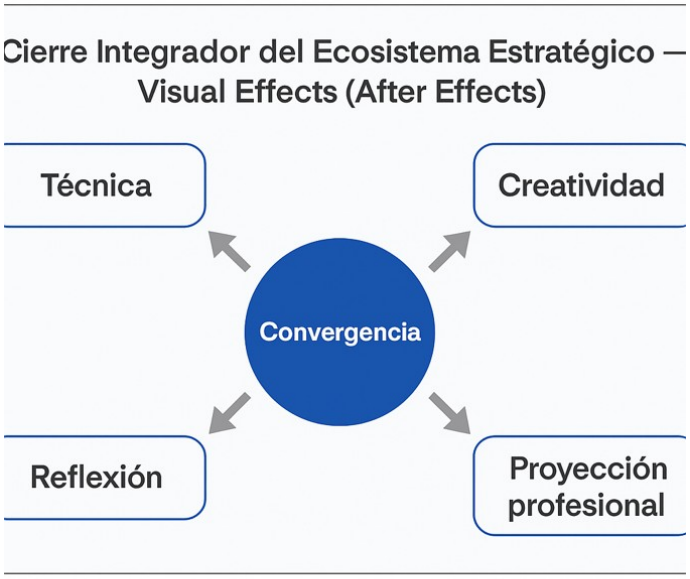
- Un tercer componente es la integración de competencias blandas. A través del trabajo colaborativo, la gestión del tiempo y la comunicación visual, los estudiantes desarrollan habilidades transversales esenciales para el campo audiovisual contemporáneo. Aprenden a debatir ideas, resolver conflictos técnicos y presentar sus resultados de forma profesional.

- El rol docente también se redefine en este cierre. Su función no se limita a la enseñanza de técnicas, sino que se amplía a la orientación de procesos cognitivos, emocionales y éticos. El docente ha aprendido a observar con mayor sensibilidad las dinámicas del aula y a valorar la diversidad de estilos de aprendizaje. Ser formador en *Visual Effects* implica enseñar a mirar, pero también aprender a escuchar.

- En términos de evaluación, el cierre se orienta hacia la síntesis reflexiva. Cada estudiante presenta un proyecto final donde demuestra su comprensión técnica, narrativa y estética. No se evalúa únicamente el resultado, sino el proceso que condujo a él: su bitácora, sus decisiones visuales y su argumentación. Esta mirada integral convierte la evaluación en una instancia formativa y no solo en un juicio de valor.

- El cierre del ecosistema también se proyecta hacia el futuro, generando una visión de continuidad. Los estudiantes dejan el aula con la capacidad de seguir aprendiendo por sí mismos, de experimentar con nuevas herramientas y de adaptarse a las tendencias de la industria audiovisual. El objetivo es abrir nuevas rutas de exploración.

Figura 2.6: Estrategias del Ecosistema Estratégico — Visual Effects (After Effects)



Fuente: elaboración propia.

Este cierre integrador reafirma que enseñar *Visual Effects* no es enseñar efectos, sino enseñar pensamiento visual. La educación en esta área se fundamenta en la combinación entre sensibilidad estética, criterio técnico y ética comunicativa. Así, el ecosistema pedagógico se completa como una estructura viva, transformadora y coherente con las exigencias de la formación universitaria actual.

2.23. Evaluación: Instrumentos, indicadores y análisis

La evaluación dentro de la asignatura *Visual Effects (After Effects)* constituye un proceso reflexivo y continuo que busca evidenciar el desarrollo de las competencias técnicas, cognitivas y creativas de los estudiantes. No se trata únicamente de calificar productos audiovisuales, sino de comprender los procesos de aprendizaje que intervienen en la producción de cada composición digital. La evaluación se integra desde la planificación de las clases, vinculándose con los resultados de aprendizaje, la participación en actividades

prácticas y la presentación de proyectos finales. Los instrumentos utilizados son diversos y responden a distintos momentos de la enseñanza. Por ejemplo:

- Durante las sesiones prácticas, se emplean listas de cotejo para registrar el cumplimiento de etapas técnicas, como la creación de capas, uso de máscaras, animación de texto o integración de efectos.
- En las evaluaciones parciales, se aplican rúbricas con criterios cualitativos que valoran la argumentación del proceso creativo, la calidad estética y la pertinencia técnica.
- En el proyecto final se emplea una guía de observación que combina aspectos técnicos, narrativos y expresivos.
- La evaluación diagnóstica se desarrolla en las primeras semanas del módulo y permite identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre composición digital y software de animación.
- A partir de esta información, se ajusta el ritmo de las clases, nivelando los grupos según su dominio inicial. Esta etapa es clave para planificar de manera inclusiva, evitando desigualdades en el acceso al aprendizaje técnico.

En el caso de la evaluación formativa, se centra en el acompañamiento constante. Cada ejercicio práctico en *After Effects* representa una oportunidad para observar el progreso del estudiante, corregir errores y fortalecer la autonomía.

- Se utilizan comentarios escritos y orales, grabaciones cortas con observaciones técnicas, y espacios de revisión colectiva donde el grupo analiza los proyectos de sus compañeros. Esta dinámica fomenta la autorreflexión y la metacognición.
- La evaluación sumativa se materializa en la entrega del proyecto final, en el cual los estudiantes aplican todos los conocimientos adquiridos durante el módulo. Este producto audiovisual debe demostrar dominio técnico, coherencia narrativa y uso consciente de los recursos visuales. En esta etapa, la rúbrica de evaluación permite asegurar la objetividad y la transparencia del proceso, otorgando peso proporcional a cada dimensión (técnica, estética, comunicacional y argumentativa).

Tabla 2.1: Dimensiones e indicadores de logro

Dimensión	**Indicador**	**Nivel alto (10–9)**	**Nivel medio (8–7)**	**Nivel básico (6–5)**	**Nivel bajo (4–1)**
Técnica	Manejo de herramientas de *After Effects* (capas, máscaras, *keyframes*, efectos)	Domina todas las herramientas con precisión y autonomía.	Utiliza la mayoría con fluidez, pero con leves errores.	Aplica las herramientas con dificultad o dependencia del docente.	Muestra desconocimiento o errores constantes.
Estética y narrativa	Uso del color, ritmo, composición y coherencia visual	Composición armoniosa y narrativa sólida.	Composición clara con leves inconsistencias.	Composición débil o confusa.	Composición sin cohesión visual ni narrativa.
Argumentación del proceso	Justificación de decisiones visuales y conceptuales	Explica con claridad el propósito de cada decisión creativa.	Presenta justificación parcial o poco profunda.	Argumenta de forma superficial o repetitiva.	No justifica ni comprende sus decisiones visuales.
Creatividad e innovación	Originalidad en el diseño de efectos visuales	Propone soluciones visuales innovadoras.	Aplica recursos comunes con leves variaciones.	Reproduce ejemplos sin reinterpretación personal.	Copia sin adaptación ni creatividad.
Gestión del proyecto	Cumplimiento de etapas, tiempos y presentación final	Organiza y entrega puntualmente con estándares altos.	Cumple parcialmente los plazos con buena calidad.	Presenta retrasos o errores en la entrega.	No cumple con la entrega o evidencia desorganización.

Fuente: elaboración propia.

- La interpretación de resultados se realiza de manera cualitativa y cuantitativa. No solo se consideran los porcentajes de logro, sino también la evolución del estudiante en términos de creatividad, originalidad y resolución de problemas. Este análisis permite ajustar los métodos de enseñanza y diseñar estrategias de mejora continua para los siguientes ciclos.

La evaluación en *Visual Effects* se concibe como un proceso holístico que trasciende la calificación. Evalúa la capacidad de los estudiantes para pensar visualmente, argumentar sus decisiones creativas y aplicar los principios del movimiento y la composición con propósito. Es una evaluación que reconoce la técnica como lenguaje, la creatividad como forma de pensamiento y la reflexión como herramienta de aprendizaje profundo.

2.24. Indicadores de evaluación y criterios de validez

Los indicadores de evaluación en la asignatura *Visual Effects* cumplen una función esencial: permiten observar con precisión el avance del estudiante, medir la pertinencia de las actividades y garantizar la validez del proceso evaluativo. Cada indicador se diseña a partir de los resultados de aprendizaje esperados y se vincula directamente con las competencias profesionales que se busca desarrollar: dominio técnico, pensamiento visual, creatividad narrativa y autonomía en la producción audiovisual.

El diseño de indicadores se sustenta en tres principios: objetividad, coherencia y transparencia. La objetividad asegura que la evaluación no dependa de juicios subjetivos, sino de evidencias concretas observables en los proyectos. La coherencia garantiza que los indicadores respondan a los propósitos formativos del módulo, y la transparencia promueve que el estudiante conozca desde el inicio los criterios con los que será evaluado.

Cada indicador se operacionaliza en función de su dimensión. En la dimensión técnica, por ejemplo, se consideran el dominio de herramientas, la precisión en la animación, la correcta aplicación de efectos y la calidad del render final. En la dimensión estética, se valora la composición, el uso del color, la coherencia visual y el equilibrio entre forma y contenido. En la dimensión conceptual, el indicador principal es la capacidad del estudiante para argumentar sus decisiones creativas y justificar su propuesta comunicativa.

Los criterios de validez se aplican para asegurar que los instrumentos de evaluación realmente midan lo que pretenden medir. Por ello, las rúbricas son revisadas antes de cada ciclo académico y se contrastan con ejemplos de producciones anteriores. Este proceso de validación me permite ajustar los descriptores, incorporar nuevos niveles de desempeño y mejorar la precisión de los resultados. Así, la evaluación no solo se vuelve justa, sino también confiable y adaptable a distintos contextos.

La validez también se fortalece mediante la triangulación de evidencias. No basta con observar el producto final; se analizan también las etapas intermedias y las reflexiones del estudiante sobre su proceso.

Esta revisión cruzada entre práctica, reflexión y resultado evita sesgos y ofrece una visión más completa del aprendizaje. De esta manera, los indicadores se aplican de forma integral, permitiendo evaluar tanto el “hacer” como el “pensar” del estudiante.

En términos de análisis, los indicadores sirven además como herramientas de retroalimentación. Al finalizar cada proyecto, el estudiante revisa junto al docente su nivel de cumplimiento en cada criterio. Este diálogo no solo refuerza la comprensión del indica-

dor, sino que motiva la mejora continua. El proceso evaluativo se convierte así en una conversación formativa más que en un veredicto.

Los indicadores y criterios de validez constituyen el eje que sostiene una evaluación justa, transparente y formadora. A través de ellos, el estudiante de *Visual Effects* no solo entiende qué se evalúa, sino por qué y para qué se evalúa. De esta manera, la evaluación se transforma en una herramienta de crecimiento profesional, coherente con la naturaleza creativa y reflexiva del ámbito audiovisual.

2.25. Análisis preliminar de evidencias

El análisis preliminar de evidencias en la asignatura *Visual Effects (After Effects)* representa una fase esencial dentro del proceso evaluativo, ya que permite interpretar los primeros resultados del aprendizaje antes de llegar a la valoración final. Este análisis brinda una visión más amplia del desarrollo técnico, cognitivo y creativo de los estudiantes, ayudando al docente a detectar fortalezas, debilidades y posibles ajustes en la metodología. No se trata solo de revisar trabajos terminados, sino de comprender los procesos que dieron origen a cada producción audiovisual.

Durante esta etapa, se observan las prácticas intermedias y los ejercicios previos al proyecto final. En ellos se identifica patrones de aprendizaje, comportamientos repetitivos, uso del tiempo y manejo de herramientas. Las evidencias más valiosas no siempre son las más espectaculares en términos visuales, sino aquellas que demuestran progreso y comprensión del lenguaje técnico. Por ejemplo, un estudiante que logra dominar el uso de máscaras o la composición multicapa después de varios intentos refleja un avance significativo que no debe pasar desapercibido.

El análisis también implica una observación atenta de los archivos de trabajo. Se revisa la organización de las capas, los ajustes de keyframes y la correcta aplicación de efectos. Esto permite evaluar el pensamiento detrás de la práctica: si el estudiante comprende la lógica del software, la secuencia de producción y la relación entre cada elemento visual. A menudo, los errores técnicos son indicadores de aprendizaje en proceso, más que de fracaso.

- A nivel conceptual, se analiza cómo las decisiones visuales responden a un propósito narrativo. Se observa si los efectos aplicados están justificados, si existe una intención comunicativa clara o si el uso de color y movimiento refuerza la atmósfe-

Tabla 2.2: Evaluación en Visual Effects

Dimensión	**Indicador de evaluación**	**Nivel alto (10–9)**	**Nivel medio (8–7)**	**Nivel básico (6–5)**	**Nivel bajo (4–1)**
Técnica	Precisión en el uso de herramientas y efectos de *After Effects*	Aplica herramientas avanzadas con dominio total y control narrativo.	Usa las herramientas adecuadamente con leves inconsistencias.	Requiere apoyo constante para ejecutar tareas básicas.	No demuestra manejo técnico del software.
Estética y composición	Coherencia visual entre elementos, color, ritmo y forma	Logra equilibrio visual y armonía cromática de alto impacto.	Presenta cohesión general con algunos desajustes visuales.	Composición poco clara o desequilibrada.	Carece de coherencia estética y organización visual.
Conceptual y argumentativa	Justificación y sentido narrativo del proyecto audiovisual	Explica con claridad y profundidad las decisiones creativas.	Sustenta parcialmente su propuesta con argumentos válidos.	Presenta una justificación superficial o ambigua.	No argumenta sus decisiones ni relaciona su trabajo con el propósito comunicativo.
Procesual	Desarrollo progresivo y mejora del trabajo a lo largo del módulo	Evidencia evolución constante y reflexión sobre su aprendizaje.	Muestra progreso parcial con momentos de estancamiento.	Escasa mejora a lo largo del módulo.	No evidencia avances ni revisiones.
Evaluativa y ética	Aplicación coherente de criterios de autoevaluación y coevaluación	Evalúa con objetividad y aporta críticas constructivas.	Participa en la coevaluación con aportes limitados.	Su autoevaluación carece de reflexión.	No participa o muestra falta de ética evaluativa.

Fuente: elaboración propia.

ra deseada. Estas evidencias revelan el nivel de madurez creativa de los estudiantes, así como su capacidad para vincular la técnica con la emoción y el mensaje.

- Las bitácoras personales también se convierten en una fuente clave de evidencia. En ellas, los estudiantes documentan sus reflexiones, describen las dificultades encontradas y las soluciones implementadas. Este material complementa la observación técnica, aportando una dimensión más humana y reflexiva al proceso de aprendizaje. Permite comprender cómo cada estudiante se apropia de las herramientas y construye su propio estilo de trabajo.

- Asimismo, se realiza un contraste entre la percepción del docente y la autovaloración de los estudiantes. A través de breves encuestas o comentarios en clase, se recogen sus opiniones sobre las actividades, los tiempos y los contenidos. Este ejercicio fortalece el sentido de corresponsabilidad en el proceso formativo, permitiendo que el estudiante deje de ser objeto de evaluación para convertirse en sujeto activo del aprendizaje.

- El análisis preliminar de evidencias en *Visual Effects* busca comprender el proceso integral del aprendizaje visual. Analizar estas evidencias permite tomar decisiones pedagógicas oportunas, redefinir actividades y ajustar estrategias para garantizar que cada estudiante alcance los objetivos propuestos. Es una etapa de reflexión docente que asegura la coherencia entre lo enseñado, lo aprendido y lo expresado a través de la imagen en movimiento.

2.26. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

La reflexión sobre la validez, los sesgos y la factibilidad de la evaluación en *Visual Effects (After Effects)* es fundamental para garantizar que los resultados reflejen de forma auténtica las capacidades reales de los estudiantes. En una materia práctica y creativa como esta, la validez no depende solo de la medición de resultados técnicos, sino también de la comprensión del proceso de pensamiento visual que subyace en cada proyecto.

Por eso, el principal desafío como docente es asegurar que los instrumentos evaluativos midan exactamente lo que se pretende evaluar: la competencia técnica, la sensibilidad estética y la argumentación conceptual. La validez se fortalece cuando los criterios de evaluación están alineados con los objetivos de aprendizaje y los proyectos propuestos.

- Cada actividad que los estudiantes realizan en clase, desde un ejercicio de texto animado hasta una composición con *croma*, tiene un propósito formativo que se relaciona con las competencias esperadas. Este vínculo garantiza que la evaluación incluya la comprensión, la aplicación y la reflexión sobre la técnica empleada. De este modo, la validez se convierte en una forma de coherencia pedagógica.

- Sin embargo, la evaluación también puede verse afectada por sesgos, tanto conscientes como inconscientes. En el ámbito audiovisual, el gusto personal del docente puede influir en la valoración estética. Para contrarrestarlo, se aplican *rúbricas* claras y previamente socializadas, con indicadores específicos que permiten centrar la evaluación en aspectos observables y verificables. Además, se promueve la *coevaluación* y la *autoevaluación*, de manera que los estudiantes aprendan a reconocer sus logros y limitaciones desde una mirada crítica y objetiva.

- Los sesgos tecnológicos también pueden influir en la valoración. No todos los estudiantes cuentan con el mismo acceso a equipos o licencias del *software* fuera del aula. Para reducir esta brecha, los proyectos se realizan tanto en el laboratorio institucional como con versiones de prueba del programa en casa, siempre priorizando la creatividad y la coherencia narrativa sobre la sofisticación técnica. Esta flexibilidad garantiza que las diferencias de recursos no se conviertan en desventajas injustas.

- Otro aspecto crucial es la factibilidad de los instrumentos de evaluación. En un módulo con alto componente técnico, los tiempos de ejecución, *renderizado* y revisión deben ser cuidadosamente planificados. Una evaluación válida también debe ser viable: el número de entregas, la duración de las prácticas y la carga de trabajo deben equilibrarse con el tiempo disponible del semestre. Por ello, se elaboran cronogramas realistas que permiten a los estudiantes avanzar sin saturarse y al docente brindar una *retroalimentación* oportuna.

- Reflexionar sobre la factibilidad también lleva a revisar la aplicabilidad de las actividades. No todo ejercicio complejo garantiza un aprendizaje profundo. A veces, prácticas más breves y focalizadas generan mejores resultados que proyectos extensos. Este principio permite optimizar la secuencia didáctica, priorizando actividades que integren lo técnico y lo expresivo de manera equilibrada.

La validez, los sesgos y la factibilidad son dimensiones interdependientes que definen la calidad del proceso evaluativo. Evaluar en *Visual Effects* exige rigor, empatía y criterio

técnico. Al reflexionar sobre estos elementos, se logra un proceso más justo, equitativo y formativo, donde cada estudiante es valorado por su evolución, por su esfuerzo y por su capacidad de transformar una herramienta digital en una expresión visual con sentido y propósito.

El cierre integrador de la evaluación en *Visual Effects (After Effects)* representa la culminación de un proceso en el que convergen el aprendizaje técnico, la creatividad visual y la reflexión pedagógica. Esta etapa permite sintetizar la evolución de cada estudiante y valorar el alcance real de las competencias desarrolladas a lo largo del módulo. Más allá de calificar resultados, el cierre implica comprender los aprendizajes adquiridos, las estrategias empleadas y los significados construidos durante el proceso formativo.

En este momento del ciclo académico, los estudiantes presentan su proyecto final, que condensa los conocimientos técnicos, conceptuales y narrativos trabajados durante las clases. Cada producción audiovisual evidencia el dominio del software, la comprensión de la lógica de composición y la capacidad de transmitir mensajes visuales con coherencia. El proyecto demuestra destreza, madurez profesional y habilidad de planificar, resolver y justificar cada decisión técnica desde un criterio estético y comunicativo.

- El cierre también implica revisar los instrumentos aplicados. Se analizan si las *rúbricas*, *listas de cotejo* y *guías de observación* permitieron realmente medir las competencias esperadas. Este ejercicio de *metaevaluación* ayuda al docente a identificar aciertos y posibles ajustes para el siguiente ciclo. En este sentido, la evaluación se convierte en un proceso de aprendizaje, ya que ofrece evidencias concretas sobre la efectividad de las estrategias y la pertinencia de los indicadores utilizados.

- Desde una perspectiva reflexiva, el cierre integrador permite observar cómo los estudiantes pasaron de la ejecución mecánica a la creación consciente. Al inicio, muchos se enfocan en aplicar efectos sin comprender su propósito; al finalizar, logran establecer relaciones entre técnica, emoción y mensaje. Este cambio refleja la consolidación del *pensamiento visual*, entendido como la capacidad de articular lo técnico con lo simbólico para comunicar con intención. El cierre también tiene un valor emocional y ético: los estudiantes expresan orgullo por los logros alcanzados y reconocen sus avances en la comprensión del lenguaje audiovisual.

- En la presentación final, cada estudiante explica su proceso, argumenta sus decisiones y reflexiona sobre sus errores y aprendizajes. Este espacio no solo refuerza la

autoconfianza, sino que promueve una relación más humana y significativa con la evaluación.

- Además, este momento de cierre permite identificar los logros colectivos del grupo. La dinámica colaborativa, el intercambio de ideas y el apoyo mutuo durante las prácticas son indicadores de que el aula se ha consolidado como un verdadero *ecosistema de aprendizaje*. Este resultado no se obtiene por casualidad, sino por la aplicación constante de estrategias de acompañamiento, diálogo y evaluación formativa.

- El cierre integrador reafirma que la evaluación en Visual Effects es un medio para el crecimiento profesional y humano. Evaluar es enseñar, reflexionar y acompañar. Cada ciclo académico se convierte en una oportunidad para perfeccionar el proceso, fortalecer las competencias de los estudiantes y reconfigurar la práctica docente. De este modo, la evaluación deja de ser un acto aislado y se transforma en una herramienta para el aprendizaje continuo y la innovación pedagógica.

2.27. Visual Effects (After Effects)

La evaluación del proceso desarrollado en la asignatura *Visual Effects (After Effects)* permitió confirmar logros significativos en la formación integral de los estudiantes, reflejados en el dominio técnico, la creatividad aplicada y la capacidad reflexiva. La integración entre la teoría y la práctica, junto con el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la autonomía en la producción visual, consolidaron los principales aportes del ecosistema formativo. En este sentido, los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes no solo aprendieron a usar un software, sino que comprendieron su potencial comunicativo dentro del campo audiovisual.

El trabajo constante en la manipulación de capas, máscaras, animaciones y efectos narrativos permitió a los estudiantes adquirir una mirada más crítica sobre la función del movimiento en la construcción del sentido visual. A través de la práctica guiada y los ejercicios autónomos, lograron conectar los principios técnicos del programa con las estrategias discursivas que sustentan toda composición audiovisual. Esta integración representa un avance importante en la consolidación de competencias digitales y expresivas, que fortalecen su perfil profesional en la producción multimedia. Sin embargo, el proceso

también evidenció ciertas limitaciones que invitan a la reflexión. Entre ellas, la dependencia de recursos tecnológicos y la falta de equipos personales fueron factores que en ocasiones limitaron el ritmo de trabajo.

De igual forma, se observó una variabilidad en los niveles de atención y en la capacidad de escucha activa, especialmente durante las explicaciones teóricas. Estas situaciones no restaron valor al proceso, pero sí revelaron la necesidad de generar estrategias de concentración y acompañamiento más sostenidas.

El componente colaborativo emergió como uno de los pilares más sólidos de la experiencia. La construcción colectiva de conocimiento permitió que los estudiantes aprendieran a apoyarse entre sí, compartiendo soluciones técnicas y creativas. Este aprendizaje horizontal potenció la autoeficacia y fomentó un ambiente de cooperación académica, clave para el desarrollo de proyectos audiovisuales complejos. De esta manera, la clase se consolidó como un laboratorio de experimentación donde la interacción docente-estudiante fue un motor constante de innovación.

Superado el momento evaluativo, esta etapa abre el espacio para una reflexión crítica que permita reinterpretar lo vivido. El propósito no es calificar nuevamente, sino comprender el valor pedagógico del proceso y su transferibilidad a otras experiencias educativas. Reflexionar sobre la práctica implica descubrir cómo la enseñanza técnica se transforma en conocimiento significativo, y cómo la creatividad se convierte en una herramienta para pensar y comunicar desde lo visual.

La reflexión docente adquiere aquí un papel protagónico. Al analizar los resultados, me reconozco también como aprendiz dentro del aula, alguien que crece al observar cómo los estudiantes resignifican lo aprendido. La docencia en *Visual Effects* me exige cuestionar mis métodos, actualizar mis recursos y mantener una actitud de apertura constante ante la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Esta autocrítica fortalece la validez y la ética del proceso educativo.

Asimismo, la transición hacia la reflexión final implica proyectar los hallazgos hacia el futuro. Los logros alcanzados en este ciclo deben servir como base para diseñar nuevos itinerarios pedagógicos que profundicen la creatividad, la comprensión narrativa y la integración entre técnica y contenido. Cada error o dificultad se transforma así en una oportunidad de mejora, consolidando la idea de que la enseñanza del audiovisual es un proceso vivo y en permanente construcción.

Este puente marca el paso de la evidencia al sentido, del resultado al significado. Lo aprendido no se limita al manejo de *After Effects*, sino que se extiende a la formación de un pensamiento visual crítico y ético.

Esta etapa se convierte en un umbral para la comprensión más profunda de la práctica docente, reafirmando el valor de la sistematización como herramienta para resignificar la experiencia y abrir horizontes hacia una pedagogía más reflexiva, inclusiva y transformadora.

2.28. Reflexión crítica sobre la experiencia

La experiencia desarrollada en Visual Effects permitió evaluar de manera profunda las dinámicas de aprendizaje que emergen cuando los estudiantes se enfrentan a un software especializado como *After Effects*. La práctica evidenció que el dominio técnico no depende únicamente de la repetición de procedimientos, sino de la comprensión conceptual que acompaña cada herramienta. Reflexionar sobre este proceso me llevó a reconocer que enseñar efectos visuales implica formar una mirada, un criterio y una capacidad de análisis que trascienden la técnica misma.

Uno de los elementos más relevantes en esta reflexión crítica es entender que el ritmo de aprendizaje postpandemia presenta retos particulares. Muchos estudiantes aún muestran dificultades para mantener la atención durante períodos prolongados de explicación técnica. Esto lleva a considerar estrategias que fragmenten los contenidos, alternen momentos de observación, práctica y reflexión, y reduzcan la carga cognitiva. La asignatura, al ser altamente visual, permite aprovechar estos recursos para sostener el interés y reforzar la participación.

Otro punto importante fue identificar cómo los estudiantes responden al momento de la demostración técnica. Aunque visualmente comprenden lo que deben reproducir, en la ejecución aparecen dudas que ya habían sido explicadas. Esto obliga a replantear la forma de comunicar, reforzar preguntas de verificación y asegurar que cada paso sea comprendido antes de avanzar. La reflexión hizo ver que no es un problema de capacidad, sino de hábitos de escucha y organización mental, propios de una generación acostumbrada a procesar información de manera fragmentada y digital.

La experiencia también mostró la importancia de consolidar la autonomía. En *Visual Effects*, cada estudiante debe asumir el reto de resolver problemas técnicos sin depender exclusivamente del docente. Fomentar esta autonomía requiere equilibrar la guía directa

con momentos de exploración, donde ellos descubran alternativas y desarrollen su propio estilo. Esta reflexión reafirma la importancia de que los ejercicios no sean copias exactas del modelo presentado, sino adaptaciones creativas con sentido propio.

Asimismo, la reflexión crítica reveló la necesidad de fortalecer la argumentación visual. Muchos estudiantes ejecutan los efectos correctamente, pero les cuesta explicar por qué eligieron un movimiento, una transición o un color.

Esta brecha entre la técnica y la reflexión es común en el campo audiovisual, y obliga al docente a integrar más momentos de análisis, neuroargumentación y justificación estética durante la clase. La técnica sin conciencia narrativa se convierte en un recurso vacío; por ello, esta dimensión debe reforzarse continuamente.

El trabajo colaborativo emergió como una de las fortalezas del grupo. Los estudiantes postpandemia muestran una necesidad genuina de acompañamiento y socialización, y en el laboratorio esto se convierte en una oportunidad pedagógica. Reflexionar sobre esta dinámica permitió entender que el aprendizaje en *After Effects* es un proceso compartido, donde cada uno pueda observar, preguntar y aportar desde su perspectiva. Esta interacción enriquece la experiencia y fortalece la capacidad de resolver problemas técnicos en equipo, tal como ocurre en la industria audiovisual.

Otro elemento relevante en esta reflexión es la dimensión emocional. La frustración aparece con frecuencia cuando los proyectos no salen como se espera, especialmente cuando los renderizados fallan o cuando el software no responde. Comprender esta carga emocional me llevó a implementar pausas, brindar seguridad y acompañar al estudiante en el proceso. Reflexionar sobre esto implica reconocer que la enseñanza de herramientas complejas debe estar acompañada de contención emocional, empatía y claridad en los objetivos.

Este puente reflexivo permitió mirar la experiencia desde una perspectiva ampliada. Enseñar Visual Effects es acompañar un proceso de construcción identitaria: el estudiante se reconoce como creador, como narrador visual y como profesional capaz de resolver problemas expresivos. Este capítulo enseñó que el aula de *After Effects* es un espacio de transformaciones profundas, tanto para los estudiantes como para mí como docente. La reflexión crítica se convierte, entonces, en un acto de responsabilidad pedagógica y en una herramienta para mejorar continuamente la experiencia formativa.

Bibliografía

Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for Quality Learning at University* (5.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Flick, U. (2022). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.

López de Ramos, A., Quintero, G., & Bonnett, B. (2024). *Formación docente, fundamentos metodológicos y evidencias empíricas*. Octaedro.

Rubia-Avi, B. (2022). The research of educational innovation: Perspective and strategies. *Education Sciences*, *13*(1), 26. https://doi.org/10.3390/educsci13010026

Schön, D. (1992a). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Schön, D. (1992b). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Stake, R. (1995). *Case Study Research*. Springer.

Convergencias pedagógicas entre la narrativa audiovisual y los efectos visuales en la formación universitaria

Resumen

El presente libro reúne dos capítulos que sistematizan experiencias pedagógicas desarrolladas en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) dentro de la formación en multimedia, efectos visuales y narrativa audiovisual. El primer capítulo titulado 'El aula como laboratorio de miradas' indaga en el potencial de la observación cinematográfica como estrategia formativa para desarrollar miradas críticas, reflexivas, poéticas y humanistas en estudiantes de la asignatura Narrativa Audiovisual. A través de ejercicios guiados, análisis de secuencias y actividades autónomas, la experiencia demuestra que el uso pedagógico del cine permite comprender el lenguaje audiovisual desde la sensibilidad, el pensamiento profundo y la interpretación simbólica, fortaleciendo así la formación integral del futuro profesional. Por su parte, el segundo capítulo denominado 'Cuando la atención se convierte en desafío' aborda la problemática de la disminución de la atención sostenida y la escucha activa en estudiantes de la asignatura Visual Effects, tras los efectos cognitivos y emocionales de la educación virtual post-pandemia. Mediante demostraciones secuenciales, microproyectos prácticos y retroalimentación constante en el uso de Adobe After Effects, la sistematización evidencia que la combinación entre acompañamiento docente, estructura didáctica clara y uso estratégico de la tecnología permite mejorar el dominio técnico, la concentración y la autonomía cognitiva. Ambas experiencias, aunque distintas en enfoque, convergen en un propósito común: reimaginar la enseñanza audiovisual desde prácticas humanizantes, críticas y contextualizadas. El libro demuestra que la sistematización es una herramienta poderosa para transformar la práctica docente y generar conocimiento pedagógico situado, especialmente en contextos de educación superior pospandemia.

Palabras claves: Formación audiovisual; sistematización de experiencias; observación cinematográfica; atención y escucha activa; innovación pedagógica.

Abstract

The present book brings together two chapters that systematize pedagogical experiences developed at the State University of Milagro (UNEMI) within the fields of multimedia training, visual effects, and audiovisual narrative. The first chapter, titled "The Classroom as a Laboratory of Gazes," explores the potential of cinematographic observation as a formative strategy to develop critical, reflective, poetic, and humanistic perspectives among students of the Audiovisual Narrative course. Through guided exercises, sequence analyses, and autonomous activities, the experience demonstrates that the pedagogical use of cinema allows students to understand audiovisual language through sensitivity, deep thinking, and symbolic interpretation, thus strengthening the integral development of future professionals. The second chapter, "When Attention Becomes a Challenge," addresses the issue of reduced sustained attention and active listening among students in the Visual Effects course, following the cognitive and emotional impacts of post-pandemic virtual education. Through sequential demonstrations, practical microprojects, and continuous feedback in the use of Adobe After Effects, the systematization shows that the combination of teacher support, clear didactic structure, and strategic use of technology improves technical proficiency, concentration, and cognitive autonomy. Although different in focus, both experiences converge in a common purpose: reimagining audiovisual education through humanizing, critical, and context-based practices. The book shows that systematization is a powerful tool for transforming teaching practice and generating situated pedagogical knowledge, especially within higher education in the post-pandemic context.

Keywords : eAudiovisual training; systematization of experiences; film observation; attention and active listening; pedagogical innovation.